

Katedra: Primárního vzdělávání

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Očekávané výstupy dramatické výchovy v primárním vzdělávání

The expected outputs of drama in primary education

Diplomová práce: 11-FP-KPV- 0024

Autor:

Lucie KOUKLÍKOVÁ

Podpis:

Vedoucí práce: Mgr. Johnová Jana, Ph.D.

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
104	14	1	4	34	5 +CD

V Liberci dne: 20.4.2012

Vložení zadání DP

Čestné prohlášení

Název práce: Očekávané výstupy dramatické výchovy v primárním vzdělávání

Jméno a příjmení autora: Lucie Kouklíková

Osobní číslo: P07000497

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 20. 4. 2012

Lucie Kouklíková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce Mgr. Janě Johnové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, velkou trpělivost a čas, který mi věnovala při konzultacích.

Mé poděkování patří také paní učitelce Jitce Peroutkové, za umožnění realizace interdisciplinárního programu se začleněním dramatické výchovy v 1. třídě ZŠ Jankov.

V neposlední řadě děkuji celé své rodině a přátelům za morální podporu, kterou mi poskytovali během mého studia a především během psaní této diplomové práce.

Očekávané výstupy dramatické výchovy v primárním vzdělávání

Lucie Kouklíková

DP – 2012 Vedoucí práce: Mgr. Jana Johnová, Ph. D.

Anotace:

Cílem diplomové práce je analyzovat využívání očekávaných výstupů dramatické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje. Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část specifikuje dramatickou výchovu, její cíle, principy, metody a techniky. Přibližuje vývoj dramatické výchovy a její postupné pronikání do školní výuky. Dále popisuje zasazení oboru dramatická výchova do Rámcového vzdělávacího programu a charakterizuje očekávané výstupy výše zmiňovaného oboru.

Praktická část obsahuje analýzu kurikulárních dokumentů a dotazníkové šetření. Výzkum zjišťuje, které očekávané výstupy dramatické výchovy z Rámcového vzdělávacího programu jsou ve výuce na 1. stupni ZŠ nejvíce využívány. Na základě zjištěných informací je sestaven interdisciplinární program se začleněním dramatické výchovy, který byl následně realizován.

Klíčová slova:

Dramatická výchova, metoda, techniky, Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, Školní vzdělávací program základního vzdělávání, očekávané výstupy, projektová metoda, interdisciplinární program.

The expected outputs of drama in primary education

Lucie Kouklíková

DP – 2012 Supervisor: Mgr. Jana Johnová, Ph. D.

Annotation

The aim of this thesis is to analyze the use of expected outputs of drama to in primary education in the Liberec Region. The thesis is divided into theoretical and practical part.

The theoretical part specifies the drama, its objectives, principles, methods and techniques. It shows the development of drama and its gradual penetration into education. It also describes integration drama to the general educational program and describes the expected outputs of the above mentioned field.

The practical part contains an analysis of curriculum documents and questionnaire. Research finds that the expected outcomes from the Framework drama education program in teaching at the 1st elementary school used the most. Based on the information was compiled interdisciplinary program incorporating drama, which is subsequently implemented.

Keywords:

Drama, method, technique, Framework Educational Programme of basic education, school curriculum of basic education, expected outcomes, project method, cross - curricular program.

Erwartete Ergebnisse des Dramas in der Grundschule

Lucie Kouklíková DP – 2012 Der Arbeitsleiter: Mgr. Jana Johnová, Ph. D.

Abstract:

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Verwendung von erwarteten Ergebnissen im Unterrichten von Drama bis 1 analysiere Grundschule der Region Liberec. Die Arbeit gliedert sich in theoretischen und praktischen Teilgegliedert.

Der theoretische Teil gibt die Dramatik, seine Ziele, Grundsätze, Methoden und Techniken. Es zeigt die Entwicklung des Dramas und seine allmähliche Eindringen in den Schulunterricht. Es beschreibt die erwarteten Ergebnisse des oben genannten Bereiches.

Der praktische Teil enthält eine Analyse der Lehrpläne und Fragebogen. Forschung fest, dass die erwarteten Ergebnisse aus dem Rahmenprogramm in der Lehre an der ersten Grundschule hat dazu die neueste. Basierend auf den Informationen kompiliert wurde interdisziplinäres Programm Einbeziehung Drama, das anschließend umgesetzt wurde.

Schlüsselwörter:

Drama, Methode, Technik, Rahmenprogramm Bildungsprogramm der Grundbildung, Lehrplan der Grundbildung, die erwartete Entwicklung, Projekt Methode, interdisziplinäres Programm.

Obsah

Úvod.....	12
I. Teoretická část.....	14
1. Dramatická výchova ve 20. století	14
1.1. Vývoj dramatické výchovy v 1. pol. 20. století	14
1.2. Vývoj dramatické výchovy v 2. pol. 20. století.....	15
1.3. Dramatická výchova po roce 1989	17
1.3.1. Sdružení pro tvořivou dramatiku.....	18
1.3.2. Obecná škola	19
2. Dramatická výchova	22
2.2. Dramatická výchova v pojetí různých autorů	22
2.3. Principy dramatické výchovy	25
2.4. Metody dramatické výchovy.....	29
2.4.1. Improvizace a interpretace	30
2.4.2. Členění metod a technik dramatické výchovy	33
2.5. Cíle dramatické výchovy	41
3. Dramatická výchova v RVP	44
3.1. Cíle RVP ZV a dramatické výchovy.....	45
3.2. Klíčové kompetence v RVP ZV a dramatická výchova	46
3.3. Očekávané výstupy dramatické výchovy v RVP ZV.....	48
4. Projektová metoda a projektové vyučování.....	51
5. Závěr teoretické části	54
6. Cíle a výzkumné otázky	56
6.1 Cíle výzkumu	56
6.2 Výzkumné otázky	57

7. Metodologie výzkumu.....	58
7. 1 Výzkumné metody.....	58
7. 2 Etapy výzkumu	59
7. 3 Charakteristika výzkumných souborů.....	60
7.4 Realizace průzkumného šetření	62
8. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	64
8.1 Využití OV z RVP v samostatném předmětu DV.....	65
8.1.1 Využití OV DV v ŠVP ZV	65
8.1.2 Naplňování OV DV učiteli 1. stupně.....	68
8.2 Využití OV DV z RVP ZV v různých předmětech 1. stupně ZŠ.....	72
8.2.1 Identifikace zařazení OV DV do ŠVP ZV.....	72
8.2.2 Naplňování OV DV v jednotlivých předmětech	76
9. Závěr výzkumného šetření.....	83
10. Interdisciplinární program se začleněním DV	84
10.1 Popis činností	85
10.2 Hodnocení realizace programu	93
Závěr	95
Použitá literatura	99
Seznam příloh	103
Přílohy	

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Přehled OV DV z RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ	64
Tabulka 2 – Využití OV DV v samostatném předmětu	66
Tabulka 3 - Naplňování OV DV v samostatném předmětu.....	69
Tabulka 4 – Výroky žáků	93

Seznam grafů

Graf 1 – Využití OV DV z RVP ZV za jednotlivá období v samostatném předmětu	66
Graf 2 – Zařazení výuky DV v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ.....	67
Graf 3 – Výuka DV jako samostatného předmětu na 1. stupni ZŠ učiteli Libereckého kraje	68
Graf 4 – Naplňování OV DV z RVP ZV učiteli Libereckého kraje v předmětu DV	71
Graf 5 - Využití OV DV z RVP ZV v jiných předmětech 1. stupně	73
Graf 6 – Zařazení OV DV z RVP ZV školami Libereckého kraje do různých předmětů 1. stupně.....	74
Graf 7 - Předměty, v kterých školy nejvíce využívají OV DV z RVP ZV.....	75
Graf 8 – Využití OV DV z RVP ZV v plném rozsahu učiteli Libereckého kraje	76
Graf 9 – Naplňování OV DV z RVP ZV v různých předmětech	77
Graf 10 - Naplňování OV DV učiteli v různých předmětech 1. stupně	78
Graf 11 -Naplňování OV DV z RVP ZV v českém jazyce	79
Graf 12 Naplňování OV DV z RVP ZV v prvouce /vlastivědě	80
Graf 13 - Využití OV DV z RVP ZV v cizím jazyce	81
Graf 14 - Naplňování OV DV z RVP ZV v hudební výchově	82

Seznam použitých zkratk

DAMU	divadelní fakulta akademie múzických umění
DV	dramatická výchova
OV	očekávané výstupy
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání
ŠVP ZV	školní vzdělávací program základního vzdělávání
ZŠ	základní škola

Úvod

S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala při studiu střední školy, kde jsem kromě tělesné, výtvarné a hudební výchovy navštěvovala také hodiny dramatické výchovy. Velmi mě překvapilo, že hlavní náplní tohoto předmětu není pouhé "*hraní divadla*", jak jsem se do té doby domnívala. Hra, která je nedílnou součástí dramatické výchovy, patří mezi nejzákladnější aktivity dětí mladšího školního věku. Není právě hra tím, čím žák poznává svět kolem sebe, čím objevuje nové skutečnosti, navazuje nové vztahy a prožívá svá první vítězství a prohry? Už v mateřské škole děti přejímají role dospělých. Často se setkáváme s dívkami v zástěrách s vařečkami u dětské atrapy kuchyňského sporáku nebo s chlapci v obleku policisty či hasiče. Hra a vstupování do rolí jsou nejzákladnější podstatou člověka. Dramatická výchova poskytuje žákům možnost prožít určité situace "*jen jako*". Domnívám se, že primárním cílem výchovy by měl být komplexní rozvoj žáka a příprava na reálný život, a právě v tomto spatřuji přínos dramatické výchovy. Z tohoto důvodu jsem jako téma své diplomové práce zvolila využití dramatické výchovy a jejích očekávaných výstupů z Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání při výuce na 1. stupni ZŠ.

Má diplomová práce se skládá ze dvou částí, a to teoretické a praktické. Cílem teoretické části je stručné zobrazení vývoje dramatické výchovy, její postupné pronikání do vyučovacího procesu a seznámení s jejími základními principy, cíli a metodami. V kapitole první se věnuji historii. Jelikož je však vývoj dramatické výchovy velmi obsáhlý, zaměřila jsem se pouze na 20. století, kdy tento obor začal postupně pronikat do českého školství. V druhé kapitole se zabývám charakteristikou dramatické výchovy obecně. Dramatické výchově se věnuje mnoho odborníků a jejich pohledy se často na danou problematiku různí, a proto se snažím vytyčit podstatné znaky dramatické výchovy. V této kapitole definuji základní pojmy, tj. co je dramatická výchova, jaké jsou její principy, cíle, metody a techniky.

Součástí mé diplomové práce je analýza školních kurikulárních dokumentů, a proto se ve třetí kapitole věnuji stručné charakteristice Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Ten stanovuje obecné cíle, klíčové kompetence,

očekávané výstupy a učivo pro základní vzdělávání, které se snažím aplikovat na obor dramatické výchovy. Jelikož jsem svou praktickou část zaměřila na výzkum využití očekávaných výstupů dramatické výchovy v primárním vzdělávání, zabývám se zde vymezením očekávaných výstupů, jejich využitím a zařazením do výuky. Domnívám se, že dramatická výchova není jako plnohodnotný předmět v českých školách stále moc rozšířená a její metody a techniky jsou využívány spíše ve formě projektů a programů, a proto závěrečnou kapitolu teoretické části zaměřuji na seznámení s projektovou metodou a jejími prvky, které uplatňuji v praktické části při tvorbě a realizaci jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním dramatické výchovy.

Cílem mé praktické části je analyzovat školní dokumenty základních škol a zjistit, v jakých předmětech školy nejvíce využívají očekávané výstupy dramatické výchovy. Při této analýze vycházím z výzkumu provedeného paní doktorkou Janou Johnovou ve spolupráci s Českou školní inspekcí, který zjišťoval zařazení dramatické výchovy a očekávaných výstupů ve školách Libereckého kraje. Dalším dílčím cílem mé praktické části je zjistit pomocí dotazníkové metody, zda učitelé 1. stupně ZŠ Libereckého kraje naplňují ve výuce očekávané výstupy dramatické výchovy. Záměrem mého výzkumu je zjistit, které očekávané výstupy dramatické výchovy jsou nejvíce preferovány a v kterých předmětech jsou nečastěji využívány. Na základě těchto zjištěných informací vypracuji jednodenní interdisciplinární program se začleněním dramatické výchovy, který aplikuji v praxi na základní škole.

I. Teoretická část

1. Dramatická výchova ve 20. století

Dramatická výchova má svou dlouhou historii. V této diplomové práci se však zaměříme pouze na její vývoj ve 20. století, kdy začala postupně pronikat do mimoškolních aktivit a později i do vyučování. Přestože se zprvu rozvíjela ve volnočasových institucích, byl její vývoj v tomto období pro dnešní podobu dramatické výchovy velmi podstatný.

1. 1. Vývoj dramatické výchovy v 1. pol. 20. století

Dramatizace začala do českých škol velmi výrazně pronikat v období 1. republiky. Reformní školy¹ 20. a 30. let usilovaly o vymýcení jednostranného verbalismu² staré školy a snažily se objevit nové vyučovací metody, které by školu přiblížily běžnému životu a zároveň by navazovaly na potřeby dětí. Tyto školy upřednostňovaly činné učení proti učení pamětnímu. Pozitivum činnostního učení spatřovaly v odbourávání pasivity u dětí. Jako jednu z činných metod doporučovaly dramatizaci ve výuce a to převážně v prvouce, vlastivědě, dějepisu, českém jazyce a v cizím jazyce. Tyto tendence se uplatňovaly nejen u nás, ale všude ve světě. (E. Machková, 1998)

Za nejvýznamnější osobu z hlediska dramatické výchovy považuje autorka v tomto hnutí Miloslava Dismana (1904 – 1981), který se dramatickou výchovou zabýval od svého mládí a později působil jako učitel dramatické výchovy

¹ **Reformní školy**- neboli alternativní školy. Jedná se o školy s odlišným typem a metodami výuky oproti tradičním školám. Základním principem alternativních škol je přiblížení učiva formou diskuze, hry či problémových úkolů. (<http://www.alternativniskoly.cz/>)

² **Verbalismus**- přehnaná mnohomluvnost (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/>)

v reformní škole a jako režisér Československého rozhlasu. Podle Miloslava Dismana je pojmenován Dismanův rozhlasový dětský sbor, jehož je zakladatelem. Tento soubor pod jeho vedením, kromě přípravy dětí na účinkování v rozhlasových pořadech a systematického rozvíjení jejich osobnosti, pořádal také letní tábory, kde spojoval dětskou rekreaci s dramatickou činností. Souborem prošla řada známých herců a režisérů, redaktorů, spisovatelů, hudebníků a jiných umělců. Na sklonku života sepsal Miloslav Disman své hry a cvičení, které během svého života nashromáždil. Později z nich vyšel, první u nás vydaný Receptář dramatické výchovy. (E. Machková, 1998)

V poválečném období ovlivnilo vývoj dramatické výchovy zlepšení materiálních podmínek. Vytvořily se domy pionýrů a mládeže. Ty zřizovaly dětské divadelní, loutkové a recitační soubory. Jednalo se o nápodobu divadla dospělých. (E. Machková, 1980)

1.2. Vývoj dramatické výchovy v 2. pol. 20. století

Socialistická pedagogika myšlenku reformních škol a s ní i dramatickou výchovu v 60. letech 20. století zcela odmítla. A proto se dramatická výchova v 70. a 80. let začala postupně vyvíjet nejprve v mimoškolních institucích. V lidových školách umění se postupně otevíraly literárně - dramatické obory. Působilo zde mnoho lidí, kteří se výrazně přičinili při rozvoji dramatické výchovy. Mezi nejvýraznější klíčové osobnosti pro rozvoj dramatické výchovy patřily Eva Machková a Zdena Josková. V této době začali pedagogové organizovat semináře dramatické výchovy, jak pro vedoucí dramatických souborů, tak i pro učitele základních škol. (R. Marušák In V. Spilková, 2005)

Eva Machková se řadila stejně jako Miloslav Disman mezi zásadní aktéry v rozvoji dramatické výchovy. Patřila mezi zakladatelku české dramatiky. Vychovala celou řadu učitelů lidových škol umění a vedoucích souborů. Vedle organizace dálkových kurzů a seminářů se také podílela na výuce dramatické výchovy na některých krajských lidových konzervatořích. Díky její publikační

činnosti v Amatérské scéně³, Tvořivé dramatice⁴ a Loutkáři⁵ se dramatická výchova postupně dostávala do podvědomí lidí. (dostupné z: www.amaterskedivadlo.cz)

V 70. letech byl uspořádán dvouletý dálkový kurz dramatické výchovy. Toho se zúčastnilo asi 20 učitelů a vedoucích z Čech a Moravy. Na něj dále navázaly tzv. lidové konzervatoře. Nejvýraznějším rysem zmiňovaného období je důraz na vzdělávání učitelů a vedoucích převážně v praktických disciplínách. Každoročně se pořádaly soutěže dětských souborů. V tomto období se stále více vydávaly různé publikace a metodické materiály k výuce dramatické výchovy. Roku 1976 poprvé vyšel díky velkému přispění E. Machkové Dismanův Receptář dramatické výchovy. (E. Machková, 1998)

V letech 80. se dotvářela metodika dramatické výchovy. Postupně se zvětšovala sféra lidí, kteří dramatickou výchovu obohatili o nová osobitá specifika. Stále se pořádali semináře, dálkové kurzy a značný rozvoj nastal při rozvoji inscenační práce, která kladla důraz na divadelnost, hledání nových výrazových prostředků dětského projevu a na rozdělení literárních, žánrových i tematických zdrojů. (E. Machková, 1993)

³ **Amatérská scéna** - časopis, který řeší otázky amatérského divadla a uměleckého přednesu. Podává amatérským souborům informace o dění na amatérské scéně, nabízí pomoc v oblasti legislativy, dramaturgie, organizace atd. (dostupné z: www.amaterskascena.cz)

⁴ **Tvořivá dramatika** – časopis, který mapuje všechny oblasti dramatické výchovy (dramatická výchova jako vyučovací předmět v základním a předškolním vzdělávání, dětské divadlo, dětský přednes, předmět dramatické výchovy na uměleckých a pedagogických vysokých školách, historie, didaktika a teorie dramatické výchovy. Obsahuje články důležitých osobností z oboru dramatické výchovy. (dostupné z: www.drama.cz)

⁵ **Loutkář** – nejstarší loutkářský časopis na světě, který mapuje vývoj a dění českého loutkového divadla. Je určen jak pro profesionální loutkaře, tak i pro amatéry. Dnešní Loutkář je nástupcem časopisu Loutková scéna, Český Loutkář, Loutkář a Československý loutkář. (dostupné z: www.loutkar.eu)

1. 3. Dramatická výchova po roce 1989

Po roce 1989 se začala dramatická výchova pomalu dostávat do českých škol. Bylo ustanoveno Sdružení pro tvořivou dramatiku (viz kapitola 1.3.1.) a vypracován dokument o dramatické výchově Schola ludus (viz kapitola 1.3.1.), který usiloval o zařazení dramatické výchovy do studia budoucích učitelů.

Díky Evě Vyskočilové se roku 1990 pořádat na pražské pedagogické fakultě seminář o uplatnění dramatu v učitelském vzdělání. Postupně se začal tento předmět zavádět na jednotlivých pedagogických fakultách. Během let 1989 až 1994 rozšířili střední pedagogické školy svou výuku o dramatickou výchovu, byla zařazena i do učebních plánů na mnoha gymnáziích, v projektu Obecné školy a Občanské školy a několik mateřských škol začalo využívat prvky dramatické výchovy. S nárůstem kvalifikovaných pedagogů se začala dramatická výchova rozšiřovat. Proběhly dílny, které vedli angličtí lektori. Nové materiály a literatura proměnily pohled na dramatickou výchovu. (E. Machková, 1998)

Dramatická výchova se jako školní vyučovací předmět začlenila do učebních plánů českých škol v devadesátých letech 20. století. Vycházela ze zkušenosti lidí, kteří dramatickou výchovu v předešlém období rozvíjeli v literárně dramatických oborech lidových škol umění a v dětských divadelních souborech. Toto období přineslo sice jakési povědomí o dramatické výchově, ale řada učitelů si ji spojila pouze s pojmem hra, který pojala jako jediný princip dramatické výchovy.

Tím, jak se začala dramatická výchova postupně začleňovat do jiných předmětů kurikula, musela být přesněji specifikována. Vymezila se postupně jako obor umělecko-pedagogický. V našich školách nemá dramatická výchova svou tradici, pojmem umělecká výchova se označovaly pouze předměty výtvarná výchova a hudební výchova, a právě proto sílila potřeba, zařadit dramatickou výchovu do školního kurikula a zrovnoprávnit ji s ostatními estetickými oblastmi. (R. Marušák, 2008)

V českých základních školách se učilo podle třech vzdělávacích programů - Základní škola, Národní škola a Obecná škola. V programu Základní škola byla dramatická výchova začleněna jako volitelný předmět, v Národní škole jako

nadstavbový předmět a pouze v programu Obecná škola byla dramatická výchova jako samostatný předmět. (viz kapitola 1.3.2) V roce 2005 byl uzákoněn Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, dále jen RVP ZV (viz kapitola 3.), kde byla dramatická výchova zařazena jako doplňující vzdělávací obor. Od roku 2007 se mohou školy dle svého uvážení rozhodnout, zda dramatickou výchovu zařadí jako vyučovací předmět do svých školních vzdělávacích programů základního vzdělávání, dále jen ŠVP ZV.

Dramatická výchova se v České republice ve 20. století vyvíjela oproti zahraničním tendencím pomaleji. Přesto se však díky klíčovým osobnostem, především Miloslavu Dismanovi, Evě Machkové, Jaroslavu Provazníkovi a řadě dalších, dostala do podvědomí českých pedagogů, studentů a vychovatelů a v neposlední řadě do učebních osnov základních škol.

1.3.1. Sdružení pro tvořivou dramatiku

Setkání zájemců o dramatickou výchovu, od pedagogů a studentů po vedoucí dětských uměleckých souborů, se konalo 9. února 1990. Hlavními aktéry shromáždění byli Eva Machková a Jaroslav Provazník. Na tomto setkání bylo diskutováno o nutnosti založení sdružení pro dramatickou výchovu a byl vypracován dokument Schola ludus – Škola hrou. (dostupné z www.drama.cz) Schola ludus, neboli Škola hrou, je dokument apelující na důležité osobnosti politické scény, média a celou kulturní a pedagogickou společnost. Dokument klade důraz na začlenění dramatické výchovy do školních učebních plánů, zařazení výuky dramatické výchovy na střední pedagogické školy a vysoké školy. (dostupné z: www.drama.cz)

Ještě v téže roce vzniklo Sdružení pro tvořivou dramatiku a hned na to zveřejnilo své náměty, požadavky a návrhy organizace dramatické výchovy. Sdružení začalo od října 1990 vydávat časopis Tvořivá dramatika, který vychází dodnes. Mezi její další činnosti patřilo organizování dílen dramatické výchovy pro vysokoškolské pedagogy a pro studenty pedagogických fakult. Krátce

po svém založení navázalo kontakt se zahraničními pedagogy a začalo je zvat jako lektory do ČR. Sdružení pro tvořivou dramatiku začalo spolupracovat s katedrou výchovné dramatiky DAMU, která byla založena 1. 1. 1992. (dostupné z: <http://www.drama.cz>)

1.3.2. Obecná škola

Projekt Obecná škola je vzdělávací program, který pojednává o novém pojetí výuky dětí na I. stupni základní školy. Tento program vypracovali odborníci z řad učitelů, vědeckých pracovníků a zaměstnanců pedagogických fakult. Nové pojetí výuky na I. stupni vycházelo z rozboru současného stavu a z tradic českého školství. Inspirovalo se vývojem školství v zahraničí.

Vzdělávací program Obecná škola se zakládá na pevném začlenění do společnosti. Usiluje o otevřenou školu pro rodiče, kterým dává možnost nahlédnout do věcí, ke kterým se můžou sami vyslovit a ovlivnit je. Kladný vztah mezi školou a učitelem chápe jako pozitivní rys pro správný chod školy. Obecná škola považuje za nejlepší možnost organizace pětiletou obecnou školu. Tento vzdělávací program jako jediný zařazuje dramatickou výchovu do vzdělávání jako samostatný předmět. Činnosti dramatické výchovy v 1. až 5. ročníku rozděluje do dvou základních etap.

První etapou je **1. až 3. třída**, druhou **3. až 5. třída**. Třetí třída je zde brána jako meziobdobí, kde se upevňují dovednosti, které byly získány během 1. a 2. třídy a zároveň se objevují i činnosti z druhé fáze. (Vzdělávací program Obecná škola, 2007)

Obecná škola rozděluje činnosti v první fázi na **dramatické hry a cvičení**, kde hlavními cíli jsou:

- kooperace, spolupráce při práci, aktivní zapojení do činností, zlepšení komunikace mezi lidmi;
- schopnost přijímat a dodržovat základní pravidla;

- umět se aktivně a pasivně uvolnit;
- rozvíjet smyslové vnímání, zdokonalit rytmické cítění, využívat prostor.

Druhou skupinu činností Obecná škola nazývá **jednoduché improvizace**. Díky těmto činnostem mohou žáci v první fázi (1. – 3. třída):

- prozkoumávat specifické prostředí, přehrát různé situace z reálného života a vcítit se do určité situace či role;
- učit se základům společenského chování a řešit estetické problémy.

Období druhé, 3. až 5. třídy, pokládá za cíle **dramatických her a cvičení**:

- získávání hlubšího sebepoznání i poznání ostatních prohloubení spolupráce, vůdčích schopností i umění kompromisu;
- uvolnění a schopnost se soustředit i při ztížených podmínkách;
- rozvíjení smyslového vnímání, prostorové orientace, představivosti, rytmického cítění;
- rozvoj verbální i neverbální komunikace, obohacení slovní zásoby;

V druhém období si pomocí **jednoduchých dramatických improvizací** žáci rozvíjejí:

- pravdivé jednání při hře v roli, vcítění se prostřednictvím hry v roli;
- společenské chování a sociální dovednosti, schopnost zkoumat a řešit etické problémy. (Vzdělávací program Obecná škola, 2007)

Obecná škola považuje dramatickou výchovu za plnohodnotný vyučovací předmět pro základní vzdělávání, který harmonicky rozvíjí osobnost dítěte, napomáhá k prohlubování partnerských vztahů, komunikace mezi jedinci, poznání

sebe samého a pochopení ostatních. Velmi podrobně popisuje cíle, kterých by mělo být dosaženo v jednotlivých školních etapách.

2. Dramatická výchova

Většina českých autorů ve svých publikacích využívá pojem tvořivá dramatika, výchovná dramatika či dramatická výchova. V této diplomové práci budeme používat termín dramatická výchova, protože nejvíce vystihuje svůj školní záměr tj. rozvoj osobnosti. Neslučujme však dramatickou výchovu s osobnostně sociální výchovou, neboť dramatická výchova obsahuje i složku divadelní.

2.2. Dramatická výchova v pojetí různých autorů

Pojem dramatická výchova u nás po roce 1989 přiblížilo několik autorů. Obecná definice dramatické výchovy neexistuje, proto se pohledy na dramatickou výchovu u jednotlivých autorů liší. Eva Machková, jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, patří ke klíčovým osobnostem dramatické výchovy. Velmi ovlivnila rozvoj dramatické výchovy u nás a dostala ji do podvědomí širší veřejnosti. Vydala mnoho publikací, v kterých specifikuje a vymezuje pojem dramatická výchova.

Jako základ dramatické výchovy a dramatu obecně autorka pokládá dramatickou situaci. To je taková situace, při níž jedinci navzájem působí na své konání. Přestože má dramatická výchova velmi blízko k estetickým oborům, není možné ji slučovat s výchovou hudební či výtvarnou. Dramatická výchova přesahuje obor estetické výchovy. Rozvíjí sice uměleckou a estetickou stránku jedince a jeho tvořivost, působí však také na jeho individuální a sociální vývoj, umožňuje mu objevovat a získávat zkušenosti v mezilidských vztazích a poznávat vlastní osobnost skrze zrcadlení v druhých. (E. Machková, 1993)

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání

a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených.” (E. Machková, 1998, s. 32)

Dramatická výchova obsahuje dvě základní složky, a to složku výchovnou a estetickou. Velmi podstatný je v jejím procesu aspekt výchovný. Dramatická výchova má jedince vést k samostatnému jednání a rozhodování v reálných situacích. Složka estetická propůjčuje žákům prvky dramatu, které napomáhají k realizaci výchovných cílů. Tento obor pracuje s mezilidskými vztahy a se situacemi, v kterých se mezilidské vztahy uplatňují a s přejímáním rolí. (J. Provazník In Soňa Kotátková, 1998)

Jaroslav Provazník (1998) vymezuje obor dramatické výchovy jako pedagogickou disciplínu, která využívá základní prvky dramatu. Tato disciplína pracuje se situacemi, ve kterých se projevují mezilidské vztahy, vychází z dětského přirozeného vstupování do rolí a vytváření fiktivního světa. Dramatická výchova staví na učení se převážně přímým prožitkem, kdy jedinec prostřednictvím svého jednání a vlastní zkušenosti nabývá nového poznání. Nastalý problém neřeší pouze rozumovými schopnostmi, ale zapojením také emocí a vlastního těla.

Dramatická výchova je systém aktivit, které jsou účelně řazeny do logických celků, tj. vyučovací hodina, řada vyučovacích hodin, školní projekt, aj. Jako prostředek, nikoliv jako cíl dramatické výchovy patří také tvorba jevištního nebo přednesového tvaru, která může, ale nemusí vyústit k jeho veřejnému představení. S dramatickou výchovou jsou často milně spojovány činnosti, které do tohoto oboru nepatří. Jaroslav Provazník uvedl příklady, co není dramatická výchova. Dramatická výchova není soubor nahodilých her či činností, které se odlišují od tradiční školní výuky. Jejím cílem není nacvičení scének a školního vystoupení. Neslouží pedagogovi jako prostředek k řešení kázeňských a psychických problémů, traumat či dokonce psychických poruch. (dostupné z: www.damu.cz)

Dramatická výchova nabízí situace, prostřednictvím kterých si jedinec zkouší své jednání tím, že vstupuje do určitých rolí a uměle vytvořených situací. Tyto situace se mohou opakovat, žák může posoudit své jednání, snaží se objevit jiná východiska či lepší řešení. Prostřednictvím tohoto procesu je žák v budoucnu

schopen čelit a řešit nastalou situaci, popřípadě se snáze vyrovnat s jejími dopady. Dramatická výchova vede žáky ke spolupráci a respektu k názorům ostatních lidí. (M. Pavlovská, 1998)

Radek Marušák se ve své publikaci zabývá využíváním prostředků dramatické výchovy ve školní výuce a propojením dramatické výchovy s literaturou. Dnešní moderní vyučování se odklání od jednostranného osvojování dovedností, vědomostí či návyků. Klade důraz na kultivaci charakterových vlastností, postojů, schopností a psychických procesů jedince. To je velmi totožné s cíli dramatické výchovy. Dramatická výchova je proces výuky, který klade do středu zájmu dítě. Žák je vnímán jako osobnost s vlastními potřebami, znalostmi, schopnostmi, charakterovými vlastnostmi, zálibami, životními postoji a názory. Tento proces respektuje osobnost dítěte, buduje na jeho dosavadních zkušenostech, schopnostech hodnotit různé jevy, odkrývat vztahy, tvořit nové koncepty. Dramatická výchova nabízí žákovi nové prostředky pro spolupráci, spoluproduktivitu a spolubytní. (R. Marušák a kol., 2008)

„Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na jedné straně ke kreativně - uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním a společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).” (J. Valenta, 2008, s. 40)

Autor citované knihy považuje za nedílnou součást dramatické výchovy drama a divadlo. Vztah mezi dramatem, divadlem a dramatickou výchovou je vzájemný, neboť dramatická výchova může vyústit do dramatu zprostředkovaného v podobě divadelního představení. Přesto se však dramatická výchova bezprostředně nerovná divadelnímu představení. Základním rozdílem mezi dramatickou výchovou, dramatem a divadlem je účel dramatické výchovy. Ten je oproti dramatu a divadlu pedagogický. Hlavním cílem dramatické výchovy není konečný produkt jako u dramatu a divadla, ale jde o samotný proces, tj. konat danou činnost pro vlastní prožitek. (J. Valenta, 2008)

Drama má své kořeny v divadle, oproti dramatické výchově, jejíž hlavní součástí je improvizace, která je člověku přirozená. To znamená, že děti nemají předem stanovený scénář, teprve postupným pronikáním do dramatické výchovy se postupně přidávají prvky divadla. Žáci prozkoumávají fiktivní situace, které mají určitou tematickou souvislost s jejich životy. (Murphy P., O'Keeffe M., 2006)

Jednou ze základních otázek při vymezování pojmu dramatická výchova v naší diplomové práci je, v čem je hlavní přínos zařazení dramatické výchovy do výuky na 1. stupni ZŠ. Jeden z možných důvodů uvádí irská vysokoškolská pedagožka Una McCabe. Žáci jednají přirozeně v situacích, kdy vstupují do jiných rolí, např. hra na doktory, učitele, aj. Druhým podstatným aspektem je to, že děti mají rádi pohyb a vše s ním spojené, tj. hudba, tanec, divadlo. Proto by měly vzdělávací cíle korespondovat s přirozenými dispozicemi dětí. (McCabe U., 2007)

Autoři se shodují na tom, že dramatická výchova je proces výuky, kterým dítě poznává sebe samo, učí se řešit vztahy s okolním světem, poznává a objevuje řešení problémů vstupováním do rolí a učí se řešit nastalé situace. Někteří autoři se přiklánějí k umělecko - estetickému záměru dramatické výchovy, jiní kladou důraz spíše na osobnostně sociální rozvoj dítěte.

2.3. Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy jsou autory chápány v širokém pojetí. Princip je brán jako stavební kámen určitého systému. Zjednodušuje a přibližuje některé zásady na všechny jevy toho daného oboru, z kterého konkrétní princip vychází. Mezi obecné didaktické principy výuky patří názornost, soustavnost, přiměřenost, uvědomělost, trvalost, aj. Tyto obecné principy zároveň patří do dramatické výchovy. (E. Machková, 2007). V úplných počátcích dramatické výchovy pokládali mnozí pedagogové za hlavní principy dramatické výchovy pouze činnost, tvořivost, zkušenost, hru a prožitek. Dramatická výchova však využívá postupů a prostředků dramatu, kde mezi základní patří **jednání**, konání.

Ojedinelost dává dramatické výchově princip **psychosomatické jednoty**, neboli jednoty vnitřního světa s tělem, **hledání cesty k výrazu**, **estetické hodnoty**, **práce s fikcí**, **rolová hra** a **princip improvizace**. (R. Marušák In V. Spilková, 2005)

Činnostní pojetí vyučování je jedním ze základních principů dramatické výchovy. Žák by měl být partnerem, aktivním spoluvůrcem. Při své práci dítě využívá předešlých zkušeností a získává zkušenosti nové. Mezi nepostradatelné principy dramatické výchovy řadí Radek Marušák **hru** a **rolové hry**. (R. Marušák a spol., 2008) Eva Machková velmi přehledně rozděluje principy dramatické výchovy do dvou skupin. První kategorii tvoří principy, které jsou společné jak s dalšími obory a předměty vzdělání, tak i s mnoha pedagogickými směry a systémy. Do kategorie druhé patří principy, které jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tím tvoří její totožnost. Pro správné vymezení definice dramatické výchovy a rozdělení činností, které patří či nepatří do oboru dramatické výchovy, je rozřazení principů do těchto dvou skupin velmi podstatné.

Do všeobecné skupiny principů patří výchova prožíváním a zkušeností, tvořivost a hra. Moderní dramatická výchova vznikla na základě principu **zkušenosti**. Zkušenost symbolizuje to, s čím se již jedinec setkal. Dělíme ji na přímou, nepřímou, vnější, která stojí na bezprostředním smyslovém pozorování a vnitřní, která je postavena na zkoumání vlastních vnitřních pochodů. Zkušenost je pro dramatickou výchovu podstatná nejenom v tom, že jedinci poskytuje možnost pro poznávání situací, vztahů mezi lidmi a charakterů lidí, ale také je důležitá pro výuku jiných předmětů s využitím dramatických metod.

Prožívání je neopakovatelný individuální projev vnitřního života člověka. Je charakterizováno jako osobní vnímání důležité situace či věci ve vnitřním životě člověka. Čím větší význam má daná věc pro jedince, tím silnější je prožitek. Jelikož je vstupování do role ve fiktivních situacích doprovázeno proměnou osobnosti hráče, je prožitek velmi významným principem dramatické výchovy.

Tvořivost neboli kreativita je obecná schopnost jedince, kterou má v určité míře každý, kdo má alespoň průměrný intelekt a nebyla u něj potlačena jednostranně autoritativní výchovou. Tvořivost je podstatná jak pro umění, tak pro vědu, techniku, partnerské vztahy atd. Existují 4 druhy tvořivosti. Kreativita

expresivní (primární úroveň tvořivosti, s kterou se setkáváme při běžných situacích), kreativita invenční (tvořivost, které vytváří ze známých poznatků nové možnosti), kreativita inovační (tvořivost, která pro další uměleckou či vědeckou tvorbu vyžaduje hluboké pochopení daného problému) a tvořivost emergetivní (nejvyšší stupeň kreativity, nevyskytuje se často a vyúsťuje v nová vědecká či umělecká díla). Dramatická výchova pracuje nejčastěji s kreativitou expresivní. (E. Machková, 2007)

Klíčovou aktivitou dramatické výchovy je **hra**. „*Hra je svébytná činnost, při které není důležitý její výsledek; podstatný je vlastní průběh hrové aktivity.*” (J. Mlejnek, 1997, s. 11) Autor hru staví jako prostředek citového uspokojení dítěte, aktivního poznávání okolního světa, získání nových dovedností či vlastností volných i charakterových.

Podle E. Machkové 2007 tvoří přechod mezi skupinou všeobecných principů a zásad specifických pro dramatickou výchovu princip **partnerství**. Ten je spojen se spoluprací, citovým prožíváním, komunikací a respektem. Týká se také sociálního klimatu a atmosféry, v které se dramatická výchova odehrává. Základní myšlenkou principu partnerství je tolerování a přijetí jedince takového, jaký je. Pedagog by měl utvářet klima partnerství a respektu a dávat jasně najevo, že každý jedinec (kromě patologických výjimek) má své kladné stránky. (E. Machková, 2007)

K principům typickým pro dramatickou výchovu patří **psychosomatická jednota člověk, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace** s ním a **improvizace**. Základem **psychosomatické jednoty** člověka je pravda vnitřních myšlenek, citového prožívání a vnitřního zaujetí. Jedná se o shodu člověka s vlastním tělem. Dramatická výchova pracuje s vývojem od vnitřní představy po konečný vnější výraz.

Fikce je smyšlená situace, hra „jako“. Jedinec si sám vytváří nereálný svět, fiktivní postavy, vztahy a situace a překračuje hranice skutečnosti. Hráč zůstává sám sebou, pouze jedná ve fiktivní situaci. Fikce poskytuje hráčům ochranu. Mohou jednat tak, jak by v reálném životě nekonali. Princip, který je specifický pro dramatickou výchovu, je **vstup do role**. Vychází z dramatu a divadla. Hra

v roli je konání ve smyšlené situaci. Jedná se o praktické provedení fikce. Vstup do role tvoří základ pro metody dramatické výchovy. (viz kap. 2.4.2.)

Zkoumání a **experiment** slouží pro pochopení námětu, situace či dané postavy. Jedinec se musí ke zvolenému námětu několikrát vracet, zkoumat a opakovat všechny možnosti a způsoby. **Improvizace** prostupuje všemi oblastmi dramatické výchovy. Každý jedinec se v reálném životě setkal se situací, kdy musel jednat bez předem nacvičeného scénáře. Improvizace je zařazována jak do principů, tak i jako samostatná metoda dramatické výchovy. Improvizace je schopnost jednat bez předešlé přípravy a možnosti si danou situaci či roli „nacvičit“. (viz kap. 2.4.1.) (E. Machková, 2007)

Dramatická výchova, jak již bylo řečeno výše, se zakládá na principech dramatu a divadla. Proto staví na principu **divadelnosti**, kde využívá lidské schopnosti hrát fikci pomocí svého jednání a na principu **dramatičnosti**, který zaměřuje obsah na určitý problém, konflikt či obtíž a jejich řešení. Mezi specifický metodický princip dramatické výchovy řadí **hru v roli**. (J. Valenta, 2008)

Principy dramatické výchovy jsou jakousi základní stavební deskou, na kterou se postupně nabalují další jednotlivé složky, tj. metody, techniky, cíle atd. Dohromady tvoří ucelený obor. Stejně jako na mnoho dalších otázek i na principy dramatické výchovy mají autoři odlišné názory. Shodují se v tom, že mezi základní principy dramatické výchovy patří hra a z té se postupně odvíjí hra v roli. Velmi často se ve výčtu principů dramatické výchovy objevuje fikce, psychosomatická jednota, zkušenost a experiment. Eva Machková shodně s Radkem Maruškem řadí mezi principy improvizaci. Ta prolíná všechny oblasti dramatické výchovy a je zařazována jak do principů, tak i do metod dramatické výchovy.

2.4. Metody dramatické výchovy

Metody a techniky jsou klíčové pojmy, s kterými se setkáváme v mnohých oborech pedagogiky. Patří obecně ke vzdělávání a výchově. Vymezením pojmů metod a technik dramatické výchovy se zabývá celá řada autorů. Někteří se zaměřují na metody a techniky samotné dramatické výchovy, jiní uvádí jako stavební kameny tohoto oboru metody a techniky dramatu. „*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*” J. Valenta (2008, s. 47) Technikou autor nazývá již konkrétní operaci, postup, který je omezený z hlediska svého využití. Pomocí techniky se dosahuje pouze jednoho určitého cíle a jednoho určitého úseku či prvku.

Metoda je způsob dosažení stanoveného cíle, praktického či teoretického. Nástrojem k dosažení tohoto cíle je technika. Technika je již konkrétní postup. Z toho vyplývá, že každá metoda může mít libovolný počet technik, ale samotná metoda může stát sama o sobě. (Krista Bláhová In Soňa Kořátková, 1998)

Při volbě jednotlivých metod se pedagog musí řídit řadou kritérií, neboť metoda je svázána obsahem a cíli a z nich vychází. Vyučující musí především zvážit, jaké má žák potřeby (fyzické, sociální, mentální, emocionální), míru zkušeností, záliby, zájmy, stupeň jeho způsobu myšlení a vnímání světa. Pedagog musí posoudit, zda zvolená metoda naplní stanovené cíle, je-li vhodná pro zvolený typ vyučování, koresponduje-li s obsahem vyučovací hodiny, má-li dostatek prostředků k realizaci dané metody atd. (E. Machková, 2007)

S pojmem metoda se ve výchově a výuce setkáváme poměrně často. Všeobecně je tedy metodou chápán určitý postup, který jedince dostane ke stanovenému cíli, technika je již konkrétní prostředek, který v daném postupu jedinec využívá. Metody dramatické výchovy taktéž umožňují u dětí naplňovat stanovené cíle. Dramatická výchova disponuje velkou škálou metod a technik.

Proto ani není možné stanovit jednotný a všeobecně platný přehled základních metod a technik. Tak jako při vymezení principů dramatické výchovy, tak i při rozdělení metod kladou jednotliví autoři důraz na různá kritéria. Diplomová práce svým rozsahem neumožňuje uvést všechna schémata rozdělení, proto jsme zvolili rozdělení metod a technik převážně podle autorů, kteří aktivně působí v oboru dramatické výchovy.

2.4.1. Improvizace a interpretace

Jak již bylo řečeno výše, improvizace je v dramatické výchově velmi používaný pojem. Často je řazena mezi principy i metody dramatické výchovy. Improvizace navozuje jedinci věrohodnou situaci, kterou musí samostatně řešit. Přestože se jedná pouze o fiktivní situaci, umožňuje žákovi autentický prožitek. Hlavním účelem improvizace je vyzkoušet si dané situace bez možných postihů a trestů. Při improvizaci se jedinec musí rozhodnout spontánně, jak bude reagovat. Nenutí jej hledat správný výraz, ten vyplývá přirozeně, neboť se jedinec s improvizací setkává v běžném životě. (E. Machková, 1980)

Improvizaci z pohledu dramatické výchovy definoval Jaroslav Provazník In Soňa Koťátková (1998, s. 70) jako „*mechanismus, základní princip nejdůležitějších metod a technik dramatické výchovy, který spočívá ve volném jednání, jímž (v němž) v rámci nastolených (dohodnutých) pravidel /hranic/ „mantinelů” hledá jedinec nebo skupina řešení daného úkolu / situace.*” Jaroslav Provazník vymezuje improvizaci jako úkon či vystoupení, které není nacvičené či připravené. Je prováděno samovolně. Autor se ve své publikaci několikrát odkazuje na E. Machkovou a její pojetí a definování improvizace. (J. Provazník In Soňa Koťátková, 1998)

Rozdělení improvizací pojímá každý autor z jiného pohledu. Existují různé druhy improvizací. Dělí se podle počtu účastníků na sólové, párové, skupinové a hromadné. Mezi další kritéria pro třídění druhů improvizací se řadí: míra osobní angažovanosti (hráč se kryje předmětem, nechává se zastupovat předmětem, hra

s maskou, hráč vystupuje bez zástupných rekvizit), počet a druh vyjadřovacích prostředků (improvizace pantomimické, slovní, asociační, dialogy, diskuze, soudní spory, improvizace spojující slovo a pohyb), složitost improvizace a míra dějivosti (jednoduché improvizační pohyby, improvizace se zápletkou a dějem), způsob a rozsah zadání námětu, druh rekvizit (improvizace s reálnými předměty, s rekvizitami zástupnými, s imaginárními předměty), smyslové vnímání (vytvoření improvizovaného děje na základě podnětů zrakových, sluchových, hmatových, chuťových aj.), psychické funkce, na které improvizace působí, paměť a představivost, fantazie a obrazotvornost, potřeby, které improvizace uspokojují. (E. Machková, 1980) Eva Machková uvádí tři základní roviny improvizace:

- **Improvizace v užším dramatickém slova smyslu.** Jedná se o dramatickou aktivitu, která je bezprostřední reakcí jedince na smyšlenou situaci, na chování druhých či na skutečně vzniklou obtíž. Tato improvizace probíhá zcela bez přípravy, někdy jí pouze předchází nejnutnější pokyny či věcná domluva.
- **Hra spatra,** neboli hra bez využití psaného textu realizovaná pouze na předešlé rozmluvě.
- **Vypilovaná improvizace,** tj. výsledek určitého procesu, který vyústí v improvizované jednání. Zvolené téma, námět či situace je často herci dále prodiskutována a dotvořena jejich rozmluvami.

Krista Bláhová si jako hlavní kritérium pro dělení improvizací zvolila přítomnost či nepřítomnost dramatického děje. Improvizace rozděluje do dvou základních skupin, tj. improvizace bez dramatického děje a improvizace s dramatickým dějem.

- **Improvizace bez dramatického děje**

- a) Bez kontaktu, tj. improvizace, jejichž cílem není řešit konflikty či problémy. Zaměřují se na uspokojování fyzických a psychických potřeb a rozvoj určitých dovedností.

b) S kontaktem, tzv. improvizace založené na spolupráci a partnerství. Hráči vstupují do rolí a jsou osvobozeni od řešení dramatické situace. U těchto improvizací je velmi podstatná průvodní fáze přípravy, která učiteli napoví, zda děti správně pochopily zadané téma.

▪ **Improvizace s dramatickým jevem**

Tyto improvizace jsou vymezeny dramatickým dějem. Hráči jsou nuceni hledat příčiny dané dramatické situace a zaujmout k nim určitý postoj. Improvizace s dramatickým dějem jsou postaveny na dialogu a jednání. (K. Bláhová, 1996)

Vedle improvizace je druhou základní metodou **interpretace**. Interpretace využívá k vyjádření uměleckého díla výrazových prostředků tak, aby byl divákovi správně podán jeho výklad daného díla. Interpretace je vázána na předlohu. (E. Machková, 1980) Velmi často bývá interpretace stavěna jako protiklad k improvizaci či pouze jako výklad daného díla. Je však možné na daný termín nahlížet tak, aby mohl pojmut proces učení, který je v dramatické výchově stejně důležitý jako improvizace.

„V obecném významu jde o výklad nebo předvedení určitého díla (nebo jeho části), které se interpret snaží tvůrčím způsobem předat divákovi či posluchači. Interpretace je tedy opakem reprodukce, která pouze mechanicky, bez jakéhokoliv vztahu a zaujetí reprodukuje dané literární, hudební nebo výtvarné dílo. (K. Bláhová, 1996, s. 49) V dramatické výchově mluvíme především o interpretaci literárních děl, poezie nebo prózy. Mezi základní princip interpretace patří analytický postup - od celku k jednotlivostem, od společné práce k práci samostatné. Interpretace má pro děti nejen umělecký přínos, ale také jim dává možnost, aby prostřednictvím dramatické hry vložily do přednesu vlastní postoje a prožitky. (K. Bláhová 1996)

2.4.2. Členění metod a technik dramatické výchovy

Rozdělení metod a technik dramatické výchovy je velmi komplikované a lze na něj nahlížet z různých hledisek. Proto se u mnohých autorů dělení metod a technik dramatické výchovy neshoduje. Jednotliví autoři metody a techniky rozdělují podle různých kritérií, proto existuje několik schémat dělení. Během vývoje dramatické výchovy stále přibývají nové varianty metod. Mnohdy může většina z nich plnit i více funkcí, a proto je jejich třídění obtížné. Mezi prvotní dramatiky, zabývající se členěním metod, patří Miloslav Disman, který čerpal ze svých zkušeností, jež získal prací s dětmi v dětských souborech. (E. Machková, 2007)

Miloslav Disman (1976) třídění metod založil na psychických funkcích jedince:

- pozornost a uvolnění
- vnímání
- paměť a představy
- fantazie
- řeč
- city
- vůle a jednání

E. Machková (1999) také rozdělila metody a techniky dramatické výchovy podle psychologických funkcí jedince, snažila se však tyto metody uplatnit v ucelenějších a komplexnějších činnostech. Proto metody rozdělila do osmi celků:

- charakterizace, hra v roli
- improvizace s dějem
- tvořivost
- objevování sebe a okolního světa
- pohyb a pantomima
- kontakt, mimoslovní komunikace a skupinové cítění

- plynulost řeči a slovní komunikace
- cvičení pomocná

Velmi obsáhlé a nejpodrobněji členěné je asi schéma metod a technik podle Josefa Valenty (2008). Ten si jako kritérium pro členění metod a technik vybral míru osobní zainteresovanosti hráče ve hře:

I. Metody, které vycházejí z principu hraní rolí.

Klíčové metody pro dramatickou výchovu. Bez těchto metod by se dramatická výchova nemohla vykonávat.

1. Metody založené na úplném zobrazení hrou v roli.

2. Metody založené na fragmentárním zobrazení hrou v roli:

A. Metody založené na zobrazení pouze pohybem.

B. Metody založené na zobrazení pouze řečí nebo zvukem.

II. Metody komplementární vůči metodám založeným na hraní rolí.

Doplňkové metody k variantám metod postavených na hraní rolí. Jsou pro dramatickou hru nezbytné.

III. Metody, které jsou založené na principu hraní rolí.

Metody, které nejsou postaveny na základě hraní rolí, ale pro dramatickou výchovu jsou velmi důležité.

1. Obecné metody vyučování a výchovy.

2. Metody specifické pro jiné předměty.

3. Technická cvičení divadelně - dramatických dovedností.

IV. Metody pomocné a doplňkové, které jsou založeny na principu hraní rolí

Metody nejsou pro dramatickou výchovu nepostradatelné a nejsou opřeny o princip hraní rolí. Obsahují techniky rozehrívací, relaxační, tvořivé, aktivační aj. J. Valenta (2008, s. 119)

Oproti velmi podrobnému rozdělení metod J. Valenty zařazuje Marie Pavlovská (1998) mezi základní metody dramatické výchovy dramatickou hru,

improvizaci, interpretaci. Soňa Kořátková dramatickou hru definuje jako organizovanou a strukturovanou aktivitu, která vykazuje základní prvky hry: poskytnout dostatečný prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry se přidružují znaky specifické, které určují dramatický charakter hry. Mezi tyto znaky patří: napětí z očekávání, možnost podílet se na utváření hlavního dramatického námětu, nahlížet a prožít realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, ztotožnit se s danou rolí, prožívat emoce prostřednictvím vlastní improvizace a podílet se na souhře rolí. (S. Kořátková, 1998) V psychologické literatuře je tato aktivita vysvětlována jako určitý typ spontánní dětské hry, kdy děti vstupují do určitých rolí. Dramatická hra je základní aktivita dramatické výchovy. (E. Machková, 1980) „*Dramatická hra je příležitostí vstoupit do jiného než skutečného, běžného, známého života a poznat tak přímou zkušeností to, co nevíme, co je pro nás nové, co ve skutečnosti nezažíváme nebo to, co zažíváme jinak.*“ Eva Machková (1998, s. 34).

Naše diplomová práce se zabývá převážně dramatickou výchovou v procesu školního vzdělávání. Rozdělením metod a technik školní dramatické výchovy se zabývala K. Bláhová. Autorka považuje za nejdůležitější znak dramatické výchovy na školách proces osobnostně sociálního rozvoje, a proto rozděluje metody a techniky podle významu ve výchovně vzdělávacím procesu:

I. *Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu (improvizací s dramatickým dějem a dramatem).*

II. *Metody a techniky podpůrné (průpravné hry a cvičení, improvizace bez dramatického děje).* Krista Bláhová In Soňa Kořátková (1998, s. 91).

Dramatická výchova velmi úzce souvisí s dramatem, proto autorka udává také velmi podrobné rozdělení metod a technik samotného dramatu. Tyto metody a techniky dramatické výchovy velmi často využívá:

Metoda a techniky expozice

Metoda pro otevření dramatu a poskytnutí základních informací. Hlavním účelem je motivace a podnícení zájmu o danou činnost. Expozice by měla lehce naznačovat konflikt či problém, který se v dramatu bude řešit. Tato metoda využívá techniky:

- **Uvedení dramatu pomocí textu** (např. četbou literárního textu, vyprávěním příběhu, citováním telegramu, inzerátu nebo zprávou z novin, aj.)
- **Uvedení dramatu výtvarnými prostředky** (např. obrazem, ilustrací, apod.)
- **Uvedení dramatu skutečnými věcmi a předměty, které se pojí k příběhu**
- **Uvedení dramatu učitelem v roli**

Metoda a techniky vytváření kontextu

Hlavním úkolem této metody je doplnění a prohloubení již získaných informací. Může být využita i na posílení příběhu, seznámení s postavami, prostředím a jiných okolností. K základním technikám patří:

- **Brainstorming** tj. technika volného uvažování, jedinec svobodně sděluje své myšlenky a asociace k danému tématu, aniž by byl kritizován či hodnocen. V závěru této techniky se náměty rozdělují, vyhodnocují a seskupují s účelem nalézt nejvhodnější řešení.
- **Domýšlení děje** má několik podob, jednou z možností je obdoba brainstormingu (každý jedinec má možnost děj změnit podle své představy) či skupinová práce (domýšlením děje jsou pověřeny skupiny). V závěru se práce společně vyhodnocují.

- **Domýšlení postav** (zprostředkované živými obrazy, kresbou, zástupnou věcí či určitým znakem. **Živé obrazy** (postavy jsou v prostoru umístěny tak, aby byl z jejich postoje a výrazu zřejmý jejich vzájemný vztah. Jedná se o statický obraz. Skupina se na uskupení dohodne či každý jedinec zaujme místo podle vlastního uvážení), **kresba** (hlavní motivací je kresba hlavního hrdiny či vedlejší postavy, která do příběhu zasahuje), **zástupná věc** (rekvizita, která v příběhu nahradí určitou postavu. Podmínkou však je, že daná věc má charakteristický rys postavy, kterou zastupuje. Jde-li hrubého člověka, volíme hrubý a drsný předmět apod.), **zástupný znak** (podobný zástupné rekvizitě. Sám sebe měním v něco jiného a tak vstupuji do role).
- **Rozhovor s důležitou postavou** - získání informací pro další práci.
- **Horká židle**- ten kdo sedí na horké židli, musí odpovídat pravdivě na položené otázky, které se vztahují k jeho roli.
- **Role odborníka** – jedinci mají role odborníků a rozhodují o určitém problému.
- **Časový úsek ze života důležité postavy**
- **Vytvoření prostředí, ve kterém se děj odehrává**

Metody a techniky hry v roli a simulace

Zásadní prostředky dramatu. Hra v roli znamená vstoupit do role někoho jiného. Poskytuje jedinci možnost vyzkoušet si různé životní situace, objevit možné řešení a vytěžit nové zkušenosti. Simulace je vtělení se do smyšlené situace. Využívané techniky vstupování do rolí:

- **Roztřídění rolí podle vlastního výběru**
- **Přidělení role učitelem, rozlosování postav**

- **Přijmutí určitého zástupného znaku**
- **Vstup do role přes loutky či oživení zástupné věci**
- **Připravená role**

Metoda a techniky řešení krizového okamžiku

Ve školním prostředí není možné navodit krizový okamžik (napadení, okradení aj.), proto je zapotřebí jej určitým způsobem překlenout. Využívané techniky.

- **Interpretace krizového okamžiku** (*vyprávění, četba*)
- **Využití zvukové nahrávky**
- **Zařazení zástupné věci**
- **Simulace** – jedinec si představí, jak by on sám jednal v dané krizové situaci, přemýšlí o svých pocitech a jednání.
- **Živý obraz**

Metoda a techniky řešení dramatického konfliktu

Tato metoda učí nalézat možná východiska a vyjádřit vlastní postoje a myšlenky. Techniky využívané v dané metodě:

- **Názorové spektrum** – jedinec může vyjádřit svůj postoj k problému tím, že se postaví na fiktivní ose dvou protikladných názorů.
- **Vnitřní hlasy** (alej myšlenek, ulička) – hlavní postava prochází mezi svými spoluhráči, kteří vyslovují nahlas její myšlenky. Jedná se o jakési kolektivní vědomí, neboť se zapojí všichni a mohou ovlivnit další vývoj událostí.

- **Zpomalený film** – využívá se převážně v složitých situacích, kdy je její řešení velmi obtížné. Skupina rozehraje zpomaleně po částech problematický úsek. Možnost přerušení hry, diskuze a hledání nových řešení, by měla zabránit tomu, aby byl přehlédnut nějaký detail.
- **Rozehrání situace ve dvojici nebo skupinách** – rozehrání určité části situace, buď ve skupině, nebo jen ve dvojici.
- **Živý obraz**

Metody a techniky vedení a řízení dramatu

Tyto metody ještě rozdělujeme na boční (souběžné) vedení a vedení zevnitř, neboli vstupem učitele do role. Při bočním vedení učitel podává žákům pouze náměty, potřebné informace či pokyny nebo sděluje jasné příkazy, co se má dělat. Pokud učitel vstupuje do role a stává se tak pro žáky spoluhráčem, jedná se o vedení zevnitř. Svým jednáním přispívá k posunu děje, odhalování nových problémů a hledání možných řešení.

Metody a techniky reflexe a hodnocení

Důležitou součástí každého dramatu je sdělení vlastních pocitů, reakcí a prožitků. Reflexe je zhodnocením kvality prožité situace. Zařazuje se po skončení problematické situace, v okamžiku, kdy hledáme nejvhodnější řešení či pokud dojde k hraničnímu přechodu v dramatu. Používané techniky:

- **Volná reflexe** – jedná se o spontánní projev, sdělování bezprostředních pocitů. Většinou převažuje ústní forma nad písemnou či výtvarnou.
- **Řízená reflexe** – hodnocení, které je vedeno učitelem. Je určena otázkami učitele.

Samotné reflexi předchází exprese. Exprese je „*rovinou výrazovou, citovou, autentickou, individualizovanou a jedinečnou (a to i v případě exprese, jež má svůj základ ve skupinové práci, aktuální, která hledá estetizované formy vyjádření. V linearitě lekce vychází exprese z minulých struktur (tvůrce/tvůrci vycházejí ze zkušenostních struktur vzniklých jak v dosavadním průběhu lekce, tak i mimo ni), ale je přítomná a svým významem směřuje dopředu.*” (R. Marušák, 2010, s. 17) Exprese představuje vlastní tvorbu jedince, neboli estetickou formu činností, při kterých jedinec čerpá z již nabytých zkušeností, z naučených postupů, ale zároveň jej posouvá dopředu.

Na rozdíl od exprese je obtížnější vymezit reflexi. Reflexe je „*pohled zpět*”. Oproti expresi obsahuje reflexe více složky narativní, postojové, hodnotící, vrací se k již získané zkušenosti a k předešlé činnosti. Stavebním kamenem reflexe je slovo. V nejobecnějším smyslu reflexe hodnotí prováděnou činnost s cílem ovlivnit budoucí tvorbu. (R. Marušák, 2010) Reflexe je často neplánovaná a probíhá při činnostech automaticky. Pedagog by měl dát prostor pro její vyjádření. Aby byla reflexe účinnou metodou, musí být promyšlená. Radek Marušák (2010) shrnul pozitivní přínos reflexe plánované, řízené:

- pomáhá pedagogovi udržet tematickou linii, vyčleňovat význam hodiny a její strukturu a propojovat souvislosti;
- učí žáka vyjadřovat svůj názor a používat argumenty, vybírat podstatná fakta a vyvozovat závěry;
- umožňuje sdílet své myšlenkové pochody s ostatními, pojmenovat své emoční citění, pojmenovat své pocity, zmírňovat negativní emoční dopad;
- slouží jako motivační prvek ke vzbuzení zájmu o další činnost.

Reflexe má mnoho forem. Nejčastěji se setkáváme s **reflexí verbální** (slovní), která je organizována převážně v kruhu. Toto uspořádání má význam pro vnímání všech aktérů a navázání verbálního i neverbálního kontaktu. Mezi další organizační uspořádání verbální reflexe patří volné rozptýlení jedinců po prostoru. Verbální reflexe může mít i podobu **písemnou**. Při tomto hodnocení se často

využívají tematické aktivity (žáci píšou dopis, deník, vzkazy, atd.) Další formou je **reflexe organizačně propojená s činností**. Žáci zachovávají uspořádání jako při činnosti a tu mohou hodnotit mimo aktivitu (jako pozorovatelé, diváci) nebo uvnitř hry (aktivita je zastavena a učitel pokládá otázky a žák odpovídá za svou postavu). Pokud se při reflexi využívá jiný prostředek než přirozený jazyk, tj. kódování, jedná se o **reflexi neverbální**. Ta je zprostředkovávána pomocí hudby, výtvarného ztvárnění, zvuku, živého obrazu, sousoší, aj.. (R. Marušák, 2010)

2. 5. Cíle dramatické výchovy

Každá výchova, která má rozvíjet a tvarovat osobnost jedince musí mít stanoveny cíle, kterých chce ve svém procesu dosáhnout. Dosahováním jednotlivých cílů dochází u žáka k vnitřnímu uspokojení. Cíle dramatické výchovy, tak jako cíle ostatních výchovných předmětů, vyjadřují, proč vlastně danou činnost dělat. Z jakého důvodu je daná výchova považována za důležitou a užitečnou činnost, zda je prospěšná pro jedince či skupinu, jaký má význam při formování žáka. (E. Machková, 2007)

Do našeho základního školství se dramatická výchova dostala jako samostatný předmět díky vzdělávacímu programu Obecná škola a v tomto programu byly poprvé formulovány cíle dramatické výchovy. Toto stanovení cílů znamenalo pro dramatickou výchovu velký posun. Na cíle dramatické výchovy se odkazuje mnoho autorů.

Dramatická výchova má podle Obecné školy (2007):

- vychovávat vnímavou a tvořivou osobnost, tj. takového jedince, který je schopen: vnímat skutečnost kolem sebe v celé její složitosti a vyznat se v ní;
- orientovat se v sobě, vyjádřit své myšlenky jasně a zřetelně a bez obavy vyslovovat své názory a tvořivě řešit nastalé problémy;

- uvědomovat si morální dilemata, samostatně a odpovědně o nich rozhodovat;
- tolerovat druhé lidi i s jejich názory, poslouchat je a vážit si jejich přínosu, spolehnout se na ně v případě potřeby;
- čelit kritice druhých na své názory, a tím získávat možnost měnit svoje postoje a postupně se vyvíjet;
- cítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, budou-li to potřebovat;
- kooperovat s druhými na společném díle, dokončit dílo a nést za ně odpovědnost;
- učí žáky poznávat prvky dramatického umění a prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje;
- kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky, které slouží převážně k rozvoji řeči a pohybu;
- vychovává citlivého a poučeného diváka a čtenáře, který objevuje a dále rozvíjí své nadání. (Vzdělávací program Obecná škola, 2007)

Z cílů dramatické výchovy, které jsou vymezeny v Obecné škole, vychází Rámcový vzdělávací program (viz kap. 3.). Autoři Jaroslav Provazník a Irina Ulrychová společně vytvořili cíle dramatické výchovy v Obecné škole. Jaroslav Provazník se také podílel na vypracování doplňujícího vzdělávacího předmětu dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu. Jaroslav Provazník vidí cílem pedagogické činnosti v dramatické výchově rozvoj člověka, který se stane:

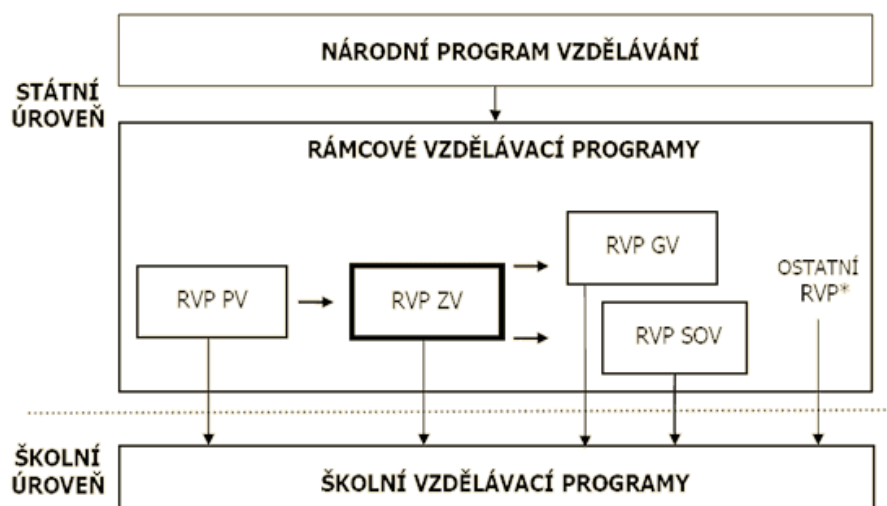
- **jedincem orientujícím se:**
 - a) v sobě
 - b) ve světě, tj. v okruhu tvořivosti a lidské práce, kultury, sociálních vztahů a etických hodnotách

- **jedincem kompetentním**, schopným využívat aktivně své poznatky a vědomosti, být aktivní a kreativní
- **jedincem, který je schopný adaptovat se na nové prostředí a stále se rozvíjet**, zvládá se přizpůsobit moderní společnosti
- **jedincem, který si uvědomuje své hranice a schopnosti**, má zdravé sebevědomý, ale vnímá se jako součást celého systému. (J. Provazník In Soňa Koťátková, 1998)

3. Dramatická výchova v RVP

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu zařazena jako doplňující vzdělávací obor. Do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, který je určen pro vzdělávání žáků od 3 do 19. let. Kurikulární dokumenty vznikly v souladu s principy kurikulární politiky, které jsou stanoveny v tzv. Bílé knize, neboli v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a také zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou utvářeny na úrovni státní a školní (viz obrázek 1). Kurikulární dokumenty jsou veřejné pro pedagogy i širokou veřejnost. Tento kurikulární dokument vymezuje učivo, principy, vzdělávací cíle a očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů.

Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují klíčové kompetence a jejich provázanost se vzdělávací náplní a uplatnění získaných dovedností a vědomostí v praktickém reálném životě. RVP definují očekávanou úroveň, která je určena konkrétním vzdělávacím obdobím, vystupují z koncepce celoživotního učení, přispívají k pedagogické samosprávě škol a profesní zodpovědnosti učitelů za výsledky vzdělávání. Do státní úrovně v systému kurikulárních dokumentů patří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy, tj. RVP. Národní program vzdělávání ohraničuje prvotní vzdělávání jako komplex. Rámcový vzdělávací program určuje závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé fáze – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň zastupují školní vzdělávací programy, tzv. ŠVP, prostřednictvím kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (dostupné z: <http://www.vuppraha.cz>)



Obrázek 1 - Systém kurikulárních dokumentů

3.1. Cíle RVP ZV a dramatické výchovy

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání přesně vymezuje vzdělávací cíle, kterých by měli žáci během studia dosáhnout. Neboť cíle vypracované v RVP ZV vycházejí z cílů Obecné školy, korespondují v mnohém s cíli dramatické výchovy. Jak jsme uváděli výše, hlavní náplní dramatické výchovy je rozvoj komunikace, spolupráce, tvořivosti a tolerance. RVP ZV uvádí, že základní školství má **žáky podněcovat k tvořivému a logickému myšlení a k řešení problémů**, dramatická výchova se snaží u dětí rozvíjet kreativitu, originalitu a vnímání světa kolem sebe. Proto **vychovává chápavou a tvůrčí osobnost, tj. takového jedince, který je schopen: vnímat realitu kolem sebe v celé její složitosti a vyznat se v ní.**

Dalším podstatným cílem dramatické výchovy je, **že žák dokáže vyjádřit své myšlenky a své názory, zvládá konstruktivně diskutovat a řešit nastalé problémy.** S tímto cílem se úzce pojí cíl stanovený v RVP ZV, **žák by měl umět jasně a srozumitelně vyjádřit své myšlenky a své názory a tvořivě řešit nastalé problémy.** Cíle dramatické výchovy a základního vzdělávání se úzce propojují, neboť v obou případech jde o celkový rozvoj osobnosti dítěte, jeho

začlenění do společnosti a výchování sebevědomého a všestranně rozvinutého jedince. Společným cílem jak dramatické výchovy, tak i základního školství je vést děti **k respektování názorů ostatních lidí, k pochopení přínosu jiných názorů, ke schopnosti čelit konstruktivní kritice.** Dramatická výchova vede žáky k poznání, že i názory a postupy ostatních mohou být přínosné. Během tvůrčí činnosti žáci **spolupracují s druhými na společném díle, dodržují základní pravidla při práci ve skupině a za dokončené dílo nesou plnou odpovědnost,** základní vzdělávání by mělo rozvíjet především práci v týmu, budovat pevný kolektiv jak mezi vrstevníky, tak ve společnosti obecně. Dramatická výchova, jako každá jiná výchova, se podílí na výchově a vzdělávání jedince. Její cíle by měli být v souladu s obecnými cíli vzdělávání a měli by společně korespondovat. Cíle RVP ZV a dramatické výchovy se úzce prolínají.

3.2. Klíčové kompetence v RVP ZV a dramatická výchova

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vymezuje pět klíčových kompetencí, které by měly být u žáka během základního vzdělávání rozvíjeny. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“* (RVP ZV 2007, s. 6, dostupné z: <http://www.vuppraha.cz>)

RVP ZV vytyčuje tyto klíčové kompetence, kterými by měl žák po ukončení základního vzdělávání disponovat, tj. kompetence k učení, komunikativní kompetence, kompetence občanská, kompetence pracovní a kompetence sociální a personální. Dramatická výchova je především založena na partnerství, spolupráci a komunikaci. Proto z těchto klíčových kompetencí, které uvádí RVP ZV, dramatická výchova podstatně rozvíjí kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní. RVP ZV vymezuje **sociální a personální**

kompetence, kterými má být žák během školní docházky na základní škole vybaven, tj. žáci si budují zdravé sebevědomí, snaží se pochopit vlastní pocity, získávají znalosti o morálních hodnotách ve společnosti a rodině, rozvíjí práci ve skupině, přijímají základní pravidla pro spolupráci, rozlišují vhodné a rizikové chování a chápou možná rizika chování nevhodného. Udržují pozitivní mezilidské vztahy, budují vztahy s vrstevníky a posilují své sociální cítění. (dostupné z: <http://www.vuppraha.cz>) Velmi podobné kompetence obsahuje dramatická výchova. Staví na budování pozitivních mezilidských vztahů, učí žáky navazovat a udržovat vztahy s vrstevníky, spolupracovat, poznávat názory ostatních, připouštět jiná možná řešení a dodržovat dohodnutá pravidla.

Kompetence komunikativní, tak jak jsou vymezeny v RVP ZV, rozvíjí u žáků dovednost formulovat a výstižně vyjádřit své myšlenky, kultivovaně se projevovat v ústním i písemném projevu, dokázat naslouchat ostatním, tolerovat jejich postoje a názory a vhodně se zapojit do diskuze, využívat komunikaci k rozvoji mezilidských vztahů a upevnění svého postavení ve společnosti. S těmito kompetencemi korespondují kompetence dramatické výchovy. Ta je postavena na rozvoji komunikace. Snaží se cíleně rozvíjet žákův projev, vede ho k vyjadřování svých názorů a myšlenek, k respektování názorů ostatních jedinců, rozvíjí jeho schopnost zapojit se do diskuze a zde věcně argumentovat.

Jaroslav Provazník vymezil specifické kompetence dramatické výchovy. Ty se překrývají s kompetencemi komunikativními a sociálními a personálními. Ostatní kompetence jsou v menší míře také součástí dramatické výchovy. (J. Provazník, dostupné z: clanky.rvp.cz) Jaroslav Provazník uvádí specifické kompetence dramatické výchovy:

- žák chápe dramatické umění jako osobitý druh umění a objevuje jeho principy a pravidla;
- žák zná historii a vývoj dramatického umění, rozděluje různé žánry a uvědomuje si společenský a kulturní význam divadla;
- žák si uvědomuje důležitost dobrých mezilidských vztahů, chápe vztah mezi vnitřním prožitkem a vnějším chováním;

- žák si prostřednictvím hry v roli ujasňuje vlastní postoje k daným tématům, své hodnoty a názory;
- žák spolupracuje v kolektivu, podílí se na přípravě a prezentaci společné práce;
- žák využívá ke komunikaci s diváky základních prostředků dramatu a divadla. (J. Provazník, dostupné z: clanky.rvp.cz)

3. 3. Očekávané výstupy dramatické výchovy v RVP ZV

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání začleněna jako doplňující vzdělávací obor. Vymezuje očekávané výstupy za první a druhé období I. i II. stupně základního vzdělávání. Protože se v praktické části naší práce zabýváme využitím očekávaných výstupů dramatické výchovy na prvním stupni, je důležité uvést očekávané výstupy za první i druhé období I. stupně:

Očekávané výstupy – 1. období

žák:

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých;*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná;*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání;*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních;*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).*

Očekávané výstupy – 2. období

žák:

- *propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy;*
- *pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat;*
- *rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav;*
- *pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků;*
- *prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků;*
- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. (RVP ZV, s.80, dostupné z: <http://www.vuppraha.cz>)*

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání rozděluje učivo do tří kategorií. První kategorie, **základní předpoklady dramatického jednání**, obsahuje učivo pro rozvoj psychosomatických dovedností (práci s dechem, správné tvoření hlasu a držení těla, verbální a neverbální komunikace), herní dovednosti (vstup do role a jevištní postava), sociálně komunikační dovednosti (spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení).

Učivo v druhé kategorii, **proces dramatické a inscenační tvorby**, rozvíjí náměty a témata v dramatických situacích (jejich nalézání a vyjadřování), typová postava (směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkářské prostředky), dramatická situace, příběh (řazení situací v časové následnosti),

inscenační prostředky a postupy (jevištní tvar na základě improvizované situace a mini příběhu; přednes), komunikaci s pozorovateli.

Poslední kategorie učiva, **recepce a reflexe dramatického umění**, se zaměřuje na základní prvky dramatu, tj. charakteristika postav, nastalého konfliktu, orientaci v současném dramatickém umění a divadelních druzích.

Škola může dramatickou výchovu zařadit do svých učebních osnov jako samostatný předmět a využít tak výše uvedené očekávané výstupy v doslovném znění nebo jej přeformulovat a zachovat jejich význam. Dále škola může očekávané výstupy implementovat v rámci ŠVP ZV do jiných předmětů a využít všechny nebo některé výstupy. V neposlední řadě může škola uvést v ŠVP ZV, že využívá metody dramatické výchovy, ale očekávané výstupy dramatické výchovy přímo v ŠVP ZV zakotveny nemá.

4. Projektová metoda a projektové vyučování

V dnešním moderním pojetí výuky jsou projekty velmi žádanou a vyhledávanou formou vyučování. Činností učení⁶, které podporuje aktivitu a motivuje žáky k vlastnímu sebevzdělávání, je v dnešní době rozšířeným trendem. Mnoho učitelů ustoupilo od klasické frontální výuky⁷ a snaží se aktivně zapojovat žáky do procesu výuky. V praktické části diplomové práce jsme vypracovali jednodenní interdisciplinární program se začleněním dramatické výchovy pro 1. stupeň, proto je příhodné blíže specifikovat obecná kritéria pro tuto činností formu vyučování.

Pedagogický slovník projektovou metodu definuje jako „*vyučovací metodu, již jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním.*” (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 1995) Na základě projektové metody je založeno projektové vyučování. To patří k nejefektivnějším způsobům výuky. Žáci se aktivně podílí na výuce. Pracují s novými fakty, procvičují svou komunikaci a schopnost řešit problémy. Směřují k dosažení klíčových kompetencí. (T. Kolen, 2006)

Pro srovnání projektového vyučování a tradičního vyučování uvádíme dva základní rozdíly. V tradičním vyučování vybírá téma učitel a k tomu dodává i informační zdroje a daný materiál, oproti tomu ve vyučování projektovém si žáci vybírají téma sami a jejich úkolem je samostatně si vyhledat informační zdroje a potřebný materiál. (J. Kratochvílová, 2006)

Geoffrey Petty (1996) ve své publikaci spojuje v jedné kapitole projekty a samostatné práce. I při vymezení pojmů specifikuje oba tyto způsoby výuky

⁶ **Činnostní vyučování** - celistvý soubor aktivních metod a forem učení, který je vytvořen na vědeckém základě a který žákům umožňuje samostatně uvažovat o daném problému. Jedná se o proces objevování. Žák se sám zapojuje do procesu výuky – přemýšlí, tvoří a koná. Mezi obecné principy činnostního vyučování patří vzbuzení zájmu o nové poznatky, a následné získávání nových informací názorně, vlastní aktivitou. (dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz>)

⁷ **Frontální výuka** – vyučování jednotnou společnou formou. Toto vyučování patří mezi tradiční způsoby, kdy učitel sděluje nové informace a žák je pouze pasivním příjemcem. Tomu také odpovídá striktní uspořádání třídy.

jako činnost či sérii činností, které žáci vykonávají většinou individuálně, občas i ve skupinách. Sami žáci rozhodují o tom, v jakém pořadí budou dané úkoly plnit. Jako rozdíl mezi projektem a samostatnou prací autor uvádí hodinovou dotaci a ukončení práce. Samostatná práce je činnost s dotací 2 až 6 hodin a projekt 12 až 60 hodin. Projekt má z pravidla otevřenější konec než samostatná práce. Podle Tomáše Kotena (2006) se forma projektů se často liší podle způsobu, kterým byl projekt realizován a to:

- formou projektových dnů
- prolínáním projektových aktivit v jiných vyučovacích hodinách (např. český jazyk, matematika, prvouka, výtvarná výchova aj.)
- formou výjezdů (exkurze, výlety)

Projekt může být dlouhodobý, tj. několikaměsíční i celoroční. Učitel může projekt rozčlenit do vyučovacích hodin a zakončit projektovým dnem. Důležitým aspektem projektů je propojování předmětů, téma projektu by mělo přirozeně prolínat školní předměty. (T. Koten, 2006) Školní projekt má několik fází, které celý tento dlouhodobý proces provází. Prvotní etapou je samotná příprava projektu, která je jednou z nejdůležitějších fází. Učitel zde zvažuje okolnosti projektu, cíle, téma, délku atd. Dále následuje realizace projektu, prezentace a závěrečné hodnocení. Jana Kratochvílová velmi přehledně popsala jednotlivé etapy projektu:

- vymezení problému k řešení, možné cíle, smysl projektu; tento krok je velmi důležitý pro motivaci k řešení problému, analýza eventuelních cílů dává učiteli možnost uvědomit si míru působení projektu na osobnost žáka;
- stanovení očekávaných výstupů;
- rozvržení časové dotace, tj. v jakém časovém úseku se projekt uskuteční, jak dlouho bude trvat;

- zvážit prostředí, kde se projekt uskuteční;
- promysle, kdo bude aktérem projektu;
- určit organizaci projektu, jak bude projekt probíhat;
- Obstarat potřebné podmínky pro realizaci projektu, tj. např. materiál;
- Uvážit vhodnou formu hodnocení

Realizace projektu probíhá podle předem připraveného plánu. Žáci během projektu sbírají informace, které následně rozdělují, zpracovávají a vyhodnocují. Učitel zde má pouze roli přihlížejícího neboli poradce. Do projektu by měl zasahovat minimálně, pouze v případě, že se žáci odkloní od zadaného tématu.

Prezentace je zhodnocení a seznámení se získanými výsledky, k nimž žáci během projektu dospěli. Může mít tedy několik podob – audionahrávka, jarmark, videozáznam, koncert aj. Projekt by měl být **hodnocen** z celkového pohledu od samotného plánování po konečnou prezentaci získaných výsledků. Hodnocení provádí jak žáci, tak i učitel. Z konečného hodnocení by měli pro žáka i učitele vyplynout opatření pro další budoucí projekty. (J. Kratochvílová, 2006)

Projekt je moderní způsob výuky, který u žáků odbourává pasivitu a vzbuzuje v nich touhu po objevování a sebevzdělávání. Pomocí činnostního učení žáci sami objevují, zkoumají a třídí informace. Samotná prezentace dosažených výsledků slouží žákům ke kontrole, zda dosáhli stanovených cílů. Mnoho autorů se shoduje na tom, že zařazování projektů do školní výuky je velmi prospěšné pro rozvoj chápání žáků, neboť prosazují myšlenku, že žák si danou věc nejlépe zapamatuje, když ji sám vykoná.

5. Závěr teoretické části

- V období 1. republiky začala do vyučování na českých školách pronikat dramatizace. Za nejvýznamnější osobnost pro rozvoj dramatické výchovy 1. poloviny 20. století je považován Miloslav Dismán. Ke klíčovým osobnostem 2. poloviny 20. století patří především Eva Machková a mnoho dalších. Po roce 1989 se začala dramatická výchova začleňovat do učebních osnov základních škol. Vzdělávací program Obecná škola jako jediný zařazoval dramatickou výchovu jako samostatný předmět.
- Výrazný podíl na rozvoji dramatické výchovy mělo vydání dokumentu Schola ludus a následný vznik Sdružení pro tvořivou dramatiku, které začalo vydávat časopis Tvořivá dramatika a úzce spolupracovalo s katedrou výchovné dramatiky DAMU
- Dramatická výchova je proces výuky, pomocí kterého dítě objevuje okolní svět a sebe samo. Dříve kladli autoři důraz spíše na osobnostně sociální rozvoj, dnes se přiklání převážně k umělecko – estetickému záměru. Autoři se shodují na tom, že mezi základní principy dramatické výchovy patří hra, hra v roli a improvizace. Mnoho z nich se přiklání k fikci, psychosomatické jednotě, zkušenosti a experimentu.
- Stanovené cíle jsou naplňovány za pomoci metod a technik dramatické výchovy. Tento obor disponuje velkou škálou metod a technik a jejich rozdělení se u jednotlivých autorů liší.
- Cílem dramatické výchovy je vychovávat komplexně rozvinutou osobnost, která vnímá svět kolem sebe, orientuje se v sobě, dokáže vyjádřit své myšlenky, toleruje názory ostatních, čelí konstruktivní kritice, spolupracuje s ostatními a navazuje pozitivní mezilidské vztahy.
- Dramatická výchova koresponduje s cíli RVP ZV. Především podněcuje žáky k řešení problémů a k logickému myšlení, vychovává kreativní osobnost, která vnímá své okolí, vyjadřuje své myšlenky a názory,

o kterých konstruktivně diskutuje, toleruje názory ostatních, spolupracuje na společné práci a dodržuje základní pravidla kolektivní práce.

- Dramatická výchova rozvíjí všechny klíčové kompetence RVP ZV. Nejvíce však kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní.
- Očekávané výstupy a dramatické výchovy jsou v RVP ZV rozpracovány pro I. a II. období základního vzdělávání. Učivo je rozděleno do tří oblastí, tj. základní předpoklady dramatického jednání, proces dramatické a inscenační tvorby, recepce a reflexe dramatického umění.
- Projekt je vyučovací metoda, která podněcuje u žáků vlastní tvořivost. Vede je k řešení problému prostřednictvím vlastní činnosti. Žáci si na zvolené téma vyhledávají potřebné informace a potřebný materiál. Mezi základní fáze projektu patří promyšlení a příprava projektu, následná realizace, prezentace zjištěných výsledků a konečná reflexe projektu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. Cíle a výzkumné otázky

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na vzdělávací obor dramatické výchovy a zabývá se výzkumem využívání očekávaných výstupů dramatické výchovy z Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV). Před samotným výzkumem jsme stanovili cíle výzkumu a výzkumné otázky.

6. 1 Cíle výzkumu

1. Zjistit, do kterých předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ v ŠVP ZV začlenily základní školy Libereckého kraje očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV.

2. Identifikovat, ve kterých předmětech naplňují učitelé Libereckého kraje očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV a o které očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV se konkrétně jedná.

3. Vytvořit a realizovat jednodenní interdisciplinární program se začleněním dramatické výchovy.

6.2 Výzkumné otázky

V našem výzkumu řešíme deskriptivní výzkumný problém, který zjišťuje či popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Pro tento problém není možné stanovit vědecké hypotézy (P. Gavora, 2000), proto jsme na základě stanovených cílů vymezili výzkumné otázky.

K cíli č. 1

- O₁:** Do kterých předmětů na 1. stupni začlenily základní školy ve svých ŠVP ZV očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV.
- O₂:** Které očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV začlenily základní školy ve svých ŠVP ZV do různých předmětů na 1. stupni ZŠ?

K cíli č. 2

- O₃:** Ve kterých předmětech na 1. stupni ZŠ naplňují učitelé očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV.
- O₄:** Které očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV jsou učiteli naplňovány v různých předmětech 1. stupně ZŠ?

K cíli č. 3

- O₅:** Jaký vidí učitel 1. stupně přínos při realizaci jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním dramatické výchovy?
- O₅:** Jaké budou reakce žáků 1. stupně po aktivní účasti v realizovaném programu?

7. Metodologie výzkumu

V realizovaném výzkumu dramatické výchovy (dále jen DV) byly využity následné metody: analýza kurikulárních dokumentů, dotazník a strukturovaný rozhovor. Tyto výzkumné metody byly postupně využívány ve 3. etapách výzkumu (viz. kapitola 7.2).

7. 1 Výzkumné metody

Analýza kurikulárních dokumentů

Analýza školních dokumentů je jednou ze základních činností v pedagogickém a psychologickém výzkumu. Jedná se o kvantitativní i kvalitativní výzkumnou metodu. (Skutil. M, 2011) Pro účel naší diplomové práce byla využita kvantitativní forma analýzy kurikulárních dokumentů. Analyzovány byly ŠVP ZV základních škol Libereckého kraje. Byly prozkoumávány učební osnovy doplňujícího oboru dramatické výchova a všech předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ. Analýzou bylo zjišťováno, zda školy zařazují očekávané výstupy DV do výuky na 1. stupni. (viz příloha č. 1)

Dotazník

„Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je určen především pro hromadné získávání údajů. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Proto se dotazník považuje za ekonomický výzkumný nástroj. Můžeme jím získávat velké množství informací při malé investici.“ (P. Gavora, 2000, s. 99 Otázky v dotazníku mohou být otevřené (nestrukturované), polozevřené a uzavřené. **Otevřené otázky** nechávají respondentovi svobodu při vyjadřování, tj. nenabízejí mu žádné hotové odpovědi. **Polouzevřené otázky** respondentům zprvu dávají alternativní odpověď, na kterou ale vyžadují další vysvětlení ve formě otevřené otázky. (P. Gavora, 2000) **Uzavřené otázky** vždy předkládají určitý počet hotových odpovědí, z kterých

respondent vybírá. (M. Chráska, 2007) Výhodou dotazníkového šetření je získání velkého množství dat v poměrně krátkém čase, přičemž zůstává zachována anonymita respondentů. Oproti tomu je značná nevýhoda dotazníků v tom, že tazatel nezíská vždy objektivní odpovědi, protože respondent se často zadané otázce vyhne či mu daná forma dotazníku nemusí vyhovovat. Respondent je často nucen zvolit jednu ze zadaných možností, což omezuje jeho svobodné rozhodnutí, a proto mohou být výsledky značně zkreslené. (Skutil. M. 2011)

Dotazník obsahoval celkem 6. uzavřených otázek. Respondenti vybírali kombinace možností. Pro orientaci a správné zařazení očekávaných výstupů DV byla k dotazníku připojena tabulka s přesným zněním jednotlivých očekávaných výstupů DV z RVP ZV. Cílem dotazníku bylo zjistit, zda učitelé naplňují očekávané výstupy DV z RVP ZV ve výuce na 1. stupni. (viz příloha č. 2)

Strukturovaný rozhovor

Rozhovor neboli interview se značí tím, že tazatel jedná podle předem připraveného textu. Otázky nejsou během rozhovoru komentovány, tazatel pouze zapisuje respondentovi odpovědi. Tazatel může použít strukturované, nestrukturované, polostrukturované a skupinové interview. V diplomové práci byl při výzkumu využit **strukturovaný rozhovor**, který je podobný dotazníku, rozdíl je pouze v tom, že otázky pokládá tazatel. (M. Chráska, 2007)

Rozhovor probíhal po realizaci jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním DV. Obsahoval 5. otevřených otázek. (viz příloha č. 5)

7. 2 Etapy výzkumu

V **první etapě** výzkumu byla provedena analýza kurikulárních dokumentů. Analýza dokumentů byla realizována k ověření informací získaných výzkumem dramatické výchovy, který proběhl v roce 2009 pod vedením doktorky J. Johnové a ve spolupráci s Českou školní inspekcí (dále jen výzkum 2009). Analýza Školních vzdělávacích programů základního vzdělávání (dále jen ŠVP ZV)

probíhala v období listopadu 2009 až března 2011. Bylo analyzováno 15 ŠVP ZV vybraných škol Libereckého.

V druhé etapě výzkumu bylo pomocí dotazníkového šetření zjišťováno, zda učitelé Libereckého kraje využívají očekávané výstupy dramatické výchovy a do kterých předmětů tyto výstupy zařazují. Dotazníkové šetření probíhalo v období března 2011 až května 2011 mezi učiteli 1. stupně základních škol Libereckého kraje. Dotazník obsahoval 6 otázek a byl rozdán mezi 100 respondentů.

Třetí etapa se skládala z přípravy a realizace vzdělávacího programu dramatické výchovy. Při přípravě vzdělávacího programu jsme vycházeli z výsledků, které byly zjištěny v předchozích šetřeních a do programu byly implementovány nejčastější očekávané výstupy dramatické výchovy. Program byl realizován v červnu 2011. Cílovou skupinou byli žáci 1. třídy. Realizace se zúčastnilo 12 dětí a 1 učitelka. Ověření programu proběhlo formou strukturovaného rozhovoru s učitelkou, která se programu zúčastnila. Zpětná vazba od žáků byla získána slovním hodnocením v komunitním kruhu po skončení programu.

7. 3 Charakteristika výzkumných souborů

ŠVP ZV

ŠVP ZV je základní programový dokument školy. DV v něm může být realizována formou samostatného předmětu nebo lze využít očekávané výstupy DV a začlenit je v učebních osnovách různých předmětů. Očekávané výstupy DV byly ve ŠVP ZV identifikovány v učebních osnovách samostatného předmětu dramatická výchova (u škol, které vyučují DV jako samostatný předmět na 1. stupni ZŠ) a dále byly analyzovány učební osnovy všech předmětů 1. stupně ZŠ (u škol, které využily všechny očekávané výstupy DV z RVP ZV v různých předmětech na 1. stupni ZŠ). Některé očekávané výstupy DV mohou mít školy přeformulovány, ale jejich podstata musí zůstat zachována. Kritériem pro

identifikování očekávaných výstupů DV byla klíčová slova, tj. např. zážitek, emoce, hra, vstupování do role, konflikt, jevištní situace, dramatické dílo, aj.

Analýza ŠVP ZV byla realizována ve školách, které vyučují DV na 1. stupni jako samostatný předmět. Dále byly analyzovány ŠVP ZV škol, které implementovaly DV v plném rozsahu (využily všechny očekávané výstupy DV v různých předmětech). Celkem bylo analyzováno 15 ŠVP ZV škol Libereckého kraje.

Učitelé 1. stupně ZŠ

Na základě analýzy byl proveden výzkum pomocí dotazníkového šetření. Toto šetření proběhlo v období března 2011 až května 2011. Jeho cílem bylo zjistit, které očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou učiteli naplňovány a v kterých předmětech. Výzkum byl prováděn mezi učiteli 1. stupně na školách Libereckého kraje. Osloveni byli učitelé ze škol, jejichž ŠVP ZV byly v rámci našeho výzkumu analyzovány a učitelé ze škol, které se zúčastnily výše uvedeného šetření (výzkum 2009), ale vedení školy se odmítlo zúčastnit šetření školních dokumentů. Celkem bylo osloveno 180 učitelů, ale pouze 100 respondentů dotazník vyplnilo.

Žáci 1. ročníku

Po vyhodnocení obou šetření byl připraven, a poté realizován jednodenní interdisciplinární program se začleněním DV. Realizace probíhala v červnu 2011 na ZŠ Jankov. Jedná se o venkovskou školu se 120 žáky ve Středočeském kraji, ke které patří MŠ. Škola je úplná, tj. s devíti ročníky a devíti třídami. Průměrný počet dětí ve třídě nepřekračuje 20 dětí. Škola nabízí dobré začlenění žákům, kteří trpí specifickými poruchami učení a chování a integruje žáky s tělesným a mentálním postižením. Realizace jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním DV se zúčastnilo 12 žáků ve věku 6 až 7 let, z toho 5 dívek a 7 chlapců, a třídní učitelka. Zpětná vazba byla provedena pomocí slovního hodnocení samotných žáků a rozhovoru s třídní učitelkou.

7.4 Realizace průzkumného šetření

Analýze ŠVP ZV předcházela sběr informací. Byly prostudovány webové stránky škol a staženy jejich ŠVP ZV. Zaměřily jsme se na školy, které ve výzkumu 2009 uvedly, že vyučují DV na 1. stupni ZŠ jako samostatný předmět a na školy, které implementovaly DV v plném rozsahu do výuky na 1. stupni. Některé školy neměly své školní dokumenty veřejně vyvěšeny, proto byly po domluvě s ředitelem školy osobně navštíveny. 10 škol odmítlo spolupráci z důvodu velkého vytížení, proto byla analýza provedena celkem u 15 škol. Zaměřili jsme se na to, zda mají školy dramatickou výchovu jako samostatný předmět a zda implementovaly očekávané výstupy DV z RVP ZV do různých předmětů. U těchto škol byly analyzovány učební osnovy předmětu dramatická výchova a bylo zkoumáno, zda školy zařadily všechny očekávané výstupy DV z RVP. Dále byly prozkoumány učební osnovy všech ostatních předmětů. Zjišťovalo se, které očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou školami zařazovány a dále, do kterých předmětů tyto očekávané výstupy DV školy nejčastěji implementují.

Následovalo dotazníkové šetření. Před samotným výzkumem byl proveden předvýzkum, který měl ukázat, zda jsou pro respondenty všechny otázky srozumitelné a jednoznačné. Tento předvýzkum nebyl započítán do konečných výsledků. Ukázalo se, že je zapotřebí některé otázky přeformulovat, protože respondenti měli obtíže se správným pochopením.

Dotazník byl upraven v následujících položkách:

▪ **Položka 1: Vyučujete dramatickou výchovu jako samostatný předmět?**

Cílem otázky bylo zjistit, zda učitel, který dotazník vyplňuje, učí dramatickou výchovu. Pro lepší orientaci v dotazníku byl ještě k dotazníku připojen pokyn: **Pokud NE, přejděte prosím k otázce 5.**

▪ **Položka 2: K pomocné tabulce s očekávanými výstupy byly doplněny informace, které upřesňovaly věkové údaje 1. období a 2. období. Setkali**

jsme se v předvýzkumu s tím, že mnoho učitelů nevědělo, které třídy spadají do 1. a 2. období.

Po úpravách byl nejdříve zpracován elektronický dotazník, který byl společně s informacemi pro správné vyplnění rozeslán na 105 škol (viz výzkum 2009). Tato metoda však nebyla úspěšná, neboť se z rozeslaných dotazníků vrátilo pouze 35 vyplněných. Proto byly dotazníky po domluvě s řediteli škol zadány respondentům osobně. Dotazník celkem vyplnilo 100 učitelů 1. stupně ZŠ Libereckého kraje.

Po získání potřebných informací byl vypracován jednodenní interdisciplinární program se začleněním DV (dále jen výukový program DV), jehož cílem bylo vést žáky k naplnění vybraných očekávaných výstupů DV z RVP ZV. Zaměřili jsme se převážně na očekávané výstupy, které byly školami dle výzkumu nejčastěji využívány. Výukový program DV byl realizován během souvislé pedagogické praxe v 1. třídě ZŠ Jankov.

Po realizaci jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním DV byl proveden strukturovaný rozhovor s třídní učitelkou. Záměrem rozhovoru bylo zhodnotit, zda je program pro žáky přínosný či nikoli.

8. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výzkumné metody, analýza a dotazníkového šetření, jsme využili ke zkoumání očekávaných výstupů DV (dále jen OV DV) z RVP ZV, které školy a učitelé nejčastěji naplňují ve výuce dramatické výchovy jako samostatného předmětu. Dále bylo zjišťováno, jaké OV DV z RVP školy využívají a do kterých předmětů na 1. stupni je zařazují. Pro přehlednost a orientaci v prezentovaných výsledcích přikládáme tabulku 1 s přesným zněním OV DV z RVP ZV. Tyto výstupy budeme dále označovat pouze řadovými číslovkami.

Tabulka 1 – Přehled OV DV z RVP ZV pro 1. stupeň ZŠ

1. OBDOBÍ (1. – 3. ročník)	2. OBDOBÍ (4. – 5 ročník)
1. Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.	1. Žák propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí i určité postavy.
2. Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná.	2. Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.
3. Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.	3. Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav, zabývá se důsledky jednání postav.
4. Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních.	4. Žák pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků.

5. Žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).	5. Žák reflektuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele v něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.
	6. Žák reflektuje svůj zážitek z dramatického díla, rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy.

8.1 Využití OV z RVP v samostatném předmětu DV

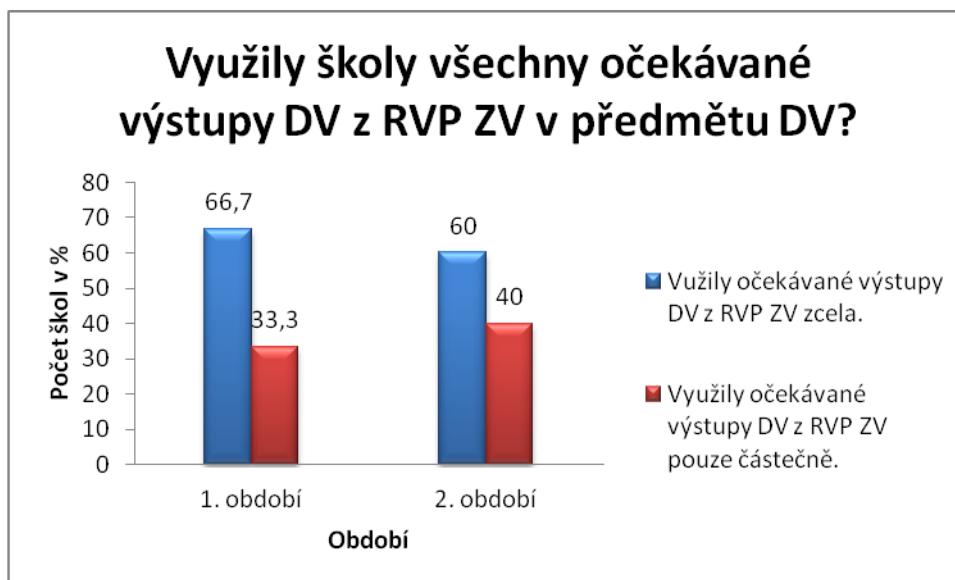
8.1.1 Využití OV DV v ŠVP ZV

Analýza ŠVP ZV byla provedena u 15 škol. Z toho u 8 škol, které uvedly (viz výzkum 2009), že vyučují dramatickou výchovu na 1. stupni jako samostatný předmět. V tabulce 2 je zaznamenáno, které školy vyučují DV v 1. období, které ve 2. období a které v obou obdobích. Dále, zda za dané období využily očekávané výstupy DV z RVP ZV zcela (využily všechny očekávané výstupy DV z RVP ZV) či pouze částečně (využily pouze některé očekávané výstupy DV z RVP ZV). Za 1. období je považována doba 1. až 3. třídy a za 2. období doba 4. a 5. třídy.

Tabulka 2 – Využití OV DV v samostatném předmětu

Školy	1. OBDOBÍ		2. OBDOBÍ	
	Výuka DV	Využití OV	Výuka DV	Využití OV
1.	ANO	ZCELA	ANO	ČÁSTEČNĚ
2.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ZCELA
3.	ANO	ZCELA	NE	NE
4.	ANO	ZCELA	NE	NE
5.	ANO	ZCELA	NE	NE
6.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ZCELA
7.	NE	NE	ANO	ZCELA
8.	NE	NE	ANO	ČÁSTEČNĚ

Pro větší přehlednost prezentujeme údaje z tabulky v grafu 1. Zde je patrné, jaké procento škol využilo OV DV z RVP za dané období v plném rozsahu (využily všechny OV DV) a jaké procento škol zařadilo OV DV z RVP ZV pouze částečně (využily pouze některé).

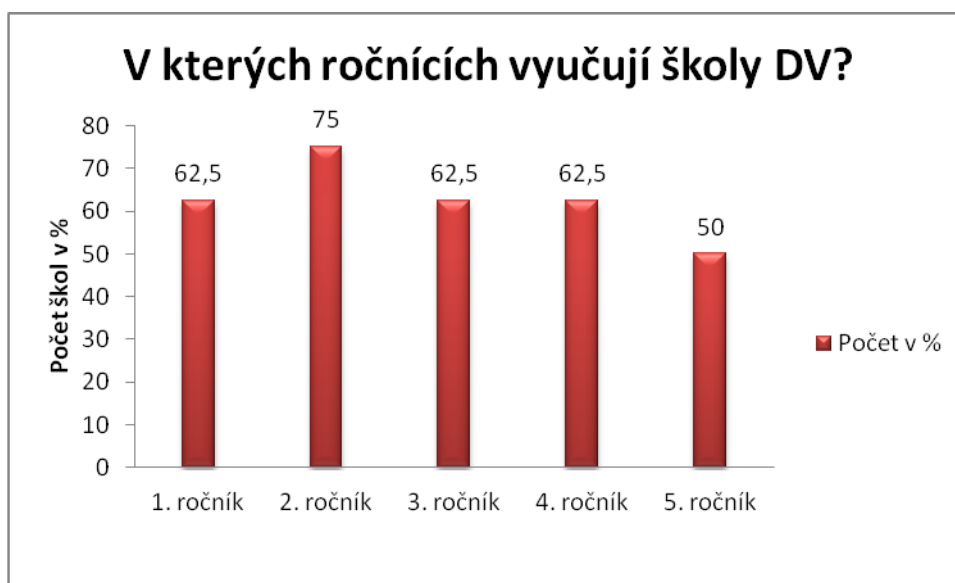


Graf 1 – Využití OV DV z RVP ZV za jednotlivá období v samostatném předmětu

Komentář:

Z 8 zkoumaných škol, které vyučují DV na 1. stupni ZŠ jich 75 % vyučuje v 1. období a 62 % v 2. období. Je zajímavé, že DV v 1. i 2. období vyučují pouze 3 školy. Z tabulky je patrné, že ani jedna škola nevyužila v obou obdobích všechny OV DV. Školy č. 2 a 6 využily v 1. období pouze některé OV DV z RVP ZV a v 2. období všechny výstupy. To je překvapivé, neboť v 1. období jsou metody DV (např. hra, vstupování do rolí, aj.) pro děti přirozenější, a proto jsme předpokládaly, že školy především v tomto období zařazují všechny očekávané výstupy DV z RVP ZV. Možný důvod může být ten, že se školy domnívají, že některé očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou pro děti mladšího školního věku velmi obtížné, a proto je zařazují až v 2. období.

Při analýze ŠVP ZV bylo zkoumáno, ve kterých ročnících na 1. stupni školy nejčastěji vyučují DV v rámci samostatného předmětu (viz graf 2).



Graf 2 – Zařazení výuky DV v jednotlivých ročnících 1. stupně ZŠ

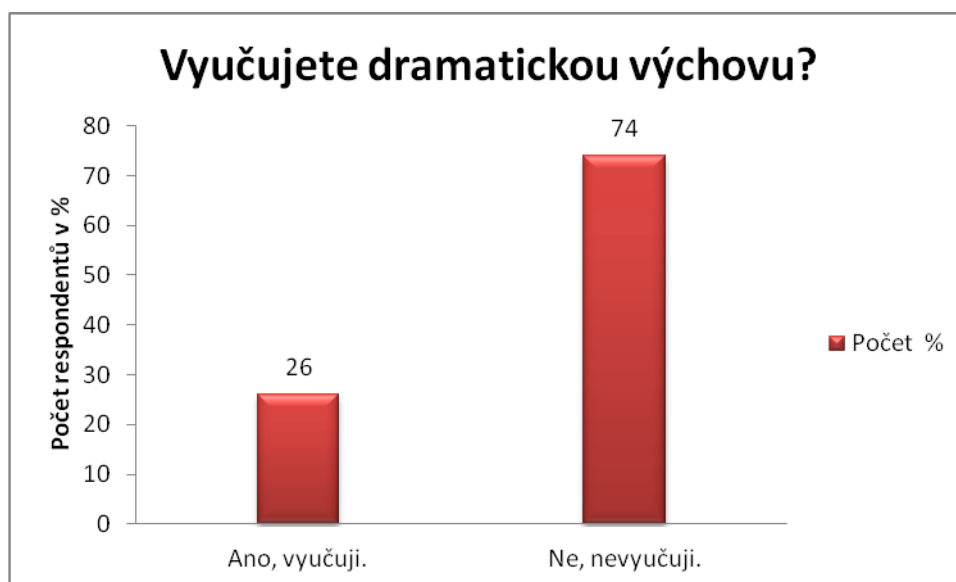
Komentář:

Z analýzy ŠVP ZV 8 daných škol vyplynulo, že výuka dramatické výchovy je vyvážená. Školy Libereckého kraje nejčastěji začleňují DV do 2. ročníku. Rozdíly

v četnosti zařazování výuky DV na 1. stupni do jednotlivých ročníků však nejsou příliš razantní. Polovina škol vyučuje DV v 5. ročníku. V tomto věku je výuka DV již obtížnější jak pro učitele, tak pro žáky, neboť klade větší nároky na přípravu pedagoga a vhodnou volbu témat, které budou přiměřené věku žáků. Starší žáky je již náročnější motivovat. Někteří žáci v tomto věku již ztrácí spontánní projevy, které jsou charakteristické pro děti v mladším věku, a proto je pro ně obtížnější vstupovat do daných rolí či projevovat své emoce a prožitek před ostatními spolužáky. Pokud ovšem byla u žáků DV zařazována od nižších ročníků, nebývá zpravidla s výukou problém.

8.1.2 Naplňování OV DV učiteli 1. stupně

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 100 učitelů Libereckého kraje. Cílem bylo zjistit, zda učitelé naplňují totožné OV DV z RVP ZV, jaké školy zařadily do svých ŠVP ZV. Bylo zjištěno, že dramatickou výchovu na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje vyučuje jako samostatný předmět pouhá čtvrtina dotazovaných respondentů (viz graf 3).



Graf 3 – Výuka DV jako samostatného předmětu na 1. stupni ZŠ učiteli Libereckého kraje

Komentář:

Dramatická výchova jako samostatný předmět není na školách Libereckého kraje příliš rozšířená, viz výzkum 2009 a dotazníkové šetření. Převážné většině učitelů chybí patřičné vzdělání v oboru či podpora vedení školy. Mezi možné důvody může dále patřit i špatná interpretace výchovných cílů DV. Mnoho pedagogů spatřuje hlavní záměr tohoto oboru v pouhém *"hraní divadla"* a argumentují tím, že na to není v hodinách čas. Z celkového počtu 100 respondentů, jich 26 učí DV jako samostatný předmět. Ti nejvíce realizují výuku DV v 3. ročníku (80,8 %), dále v 1. ročníku (65,4 %), ve 2. ročníku (57,7 %) a 4. ročníku (57,7 %) a nejméně učitelů vybralo možnost, že tento předmět vyučuje v 5. ročníku (34,6 %). Je zajímavé, že školy nejčastěji zařazovaly výuku DV do 2. ročníku a učitelé naopak do 3. ročníku. I přes toto zjištění však lze konstatovat, že v obou případech je výuka zařazována převážně v 1. – 4. ročníku. V posledním ročníku 1. stupně je zařazení DV jako samostatného předmětu méně časté. Učitelé a školy zařazují výuku DV v nižších třídách 1. stupně, kde jsou vzhledem k věku metody DV dětem přirozenější. V nahodilých situacích jednají bezprostředně a spontánně vyjadřují emoce.

U 26 dotazovaných učitelů, kteří dramatickou výchovu učí na 1. stupni ZŠ jako samostatný předmět, jsme zkoumali, kteří z nich naplňují v předmětu DV všechny OV DV z RVP ZV za dané období, a kteří učitelé naplňují pouze některé OV DV z RVP ZV (viz tabulka 3).

Tabulka 3 - Naplňování OV DV v samostatném předmětu

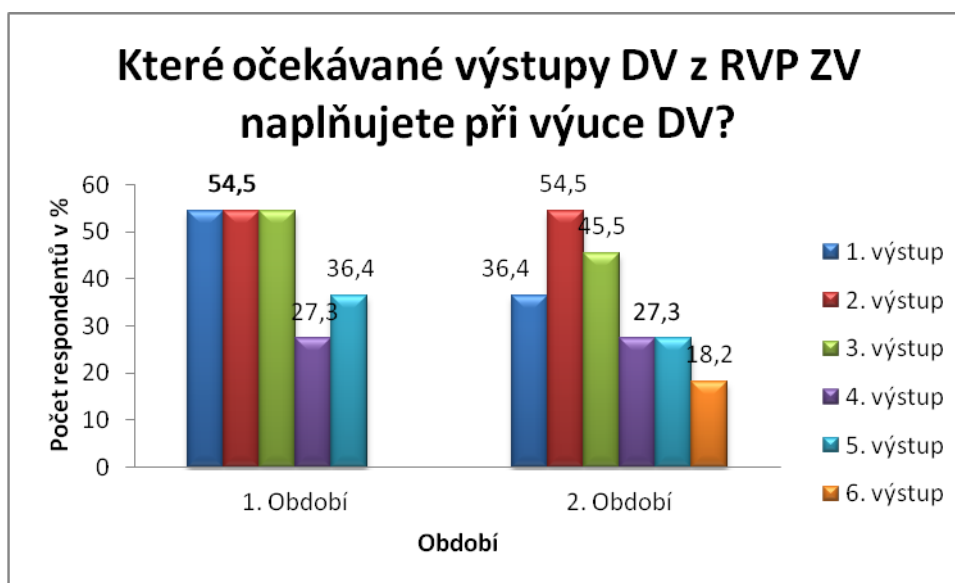
Učitelé	1. OBDOBÍ		2. OBDOBÍ	
	Výuka DV	Naplňování OV	Výuka DV	Naplňování OV
1.	ANO	ZCELA	NE	NE
2.	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE	NE
3.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA

4.	ANO	ZCELA	NE	NE
5.	ANO	ZCELA	NE	NE
6.	ANO	ZCELA	NE	NE
7.	NE	NE	ANO	ZCELA
8.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
9.	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE	NE
10.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ
11.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ
12.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
13.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ
14.	ANO	ZCELA	NE	NE
15.	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE	NE
16.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
17.	ANO	ZCELA	NE	NE
18.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
19.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
20.	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE	NE
21.	ANO	ZCELA	NE	NE
22.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
23.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ
24.	ANO	ZCELA	ANO	ZCELA
25.	NE	NE	ANO	ZCELA
26.	ANO	ČÁSTEČNĚ	ANO	ČÁSTEČNĚ

Komentář:

Z 26 učitelů 1. stupně ZŠ Libereckého kraje, kteří vyučují DV jako samostatný předmět, jen 2 učitelé nevyučují DV v 1. období, oproti tomu však v 2. období naplňují OV DV z RVP ZV. Pouze 8 učitelů, kteří vyučují DV v obou obdobích, naplňuje zcela OV DV. Z tabulky dále vyplývá, že 5 učitelů 1. stupně zařazuje výuku do obou období, ale naplňuje OV DV z RVP ZV pouze částečně. Zbylých 11 učitelů učí DV v 1. období, z toho 7 učitelů naplňuje při výuce OV DV zcela a 4 učitelé je naplňují pouze některé OV DV z RVP ZV.

Z grafu 4 je patrné, které OV DV z RVP ZV jsou učiteli Libereckého kraje nejčastěji naplňovány v 1. období (1. – 3. ročník) a v 2. období (4. – 5. ročník). V prezentovaných výsledcích jsou zahrnuty jak učitelé, kteří naplňují OV DV z RVP ZV zcela, tak i ti, kteří je naplňují pouze částečně.



Graf 4 – Naplňování OV DV z RVP ZV učiteli Libereckého kraje v předmětu DV

Komentář:

Výsledky, které jsou pro větší přehlednost rozděleny dle období, ukazují vyrovnanost naplňování 1. – 3. OV DV z RVP ZV. Důvod poklesu 4. a 5. OV DV z RVP ZV může být v tom, že dané výstupy jsou již obtížnější, a proto nejsou

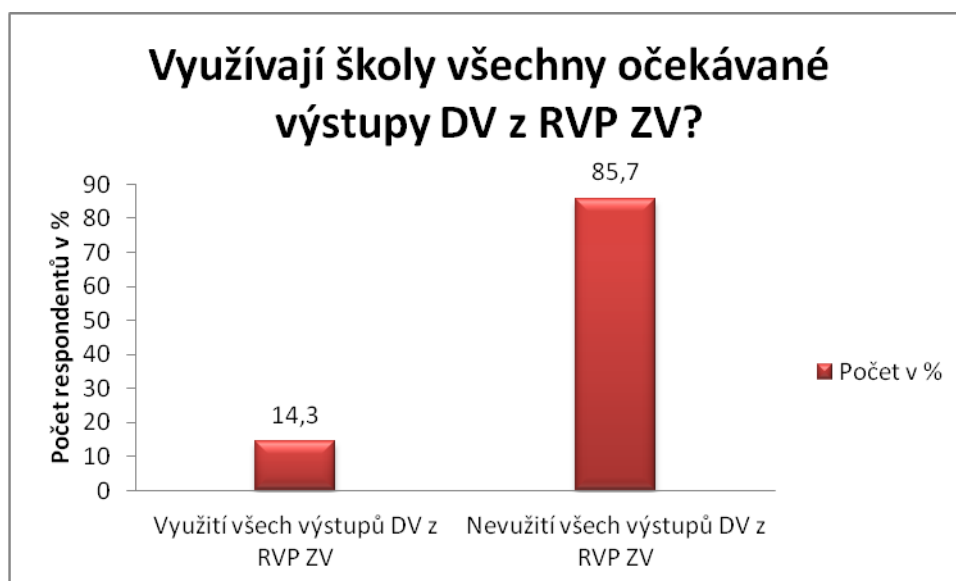
učiteli, z důvodů nedostatečného vzdělání či obavy z náročnosti, v hodinách DV naplňovány.

V 2. období byl zaznamenán pokles naplňování 1. OV DV , tj. žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých a 3. OV DV, tj. žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání. To může být způsobeno tím, že tyto očekávané výstupy DV jsou ve svém obsahu podobné OV jiných předmětů (např. OV komunikační a slohové výchovy, tj. žák pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost, volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru) a proto je učitelé naplňují v jiných předmětech a ve výuce DV se spíše zaměřují na OV specifitější pro DV.

8.2 Využití OV DV z RVP ZV v různých předmětech 1. stupně ZŠ

8.2.1 Identifikace zařazení OV DV do ŠVP ZV.

Školy mohou DV implementovat do jiných předmětů. Při její realizaci mohou využít OV DV v RVP ZV. Výzkum se zaměřil na rozsah začlenění OV DV do učebních osnov jednotlivých předmětů v ŠVP ZV. Při analýze ŠVP ZV škol, které uvedly, že implementovaly DV do předmětů v plném rozsahu (tj. využily všechny OV DV z RVP), se ukázalo, že převážná část škol všechny OV DV z RVP ZV nevyužila. Pouze 1 škola využila DV v plném rozsahu, zbylých 6 škol využilo pouze některé OV DV z RVP ZV (viz graf 5).

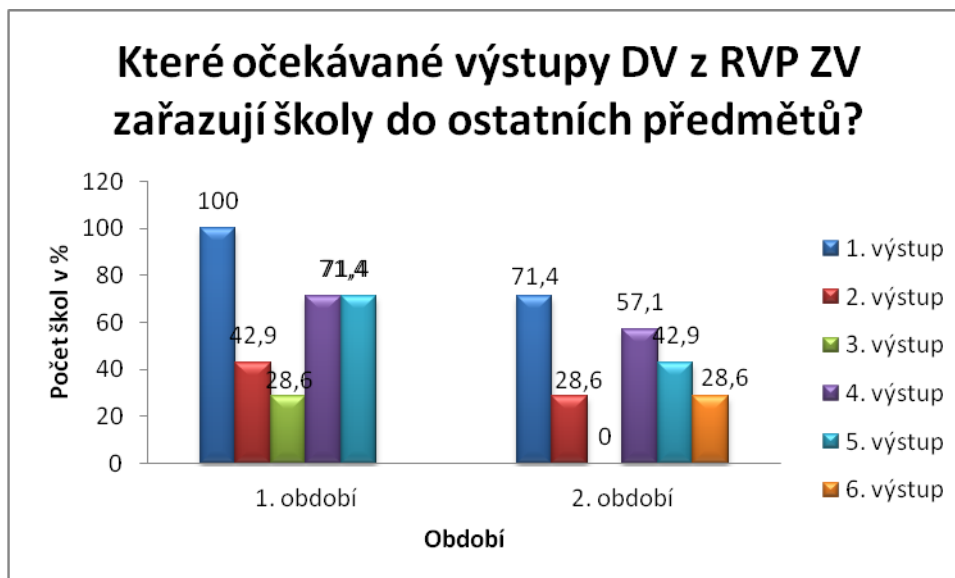


Graf 5 - Využití OV DV z RVP ZV v jiných předmětech 1. stupně

Komentář:

Přestože školy ve výzkumu 2009 uvedly, že implementovaly DV do výuky na 1. stupni, v našem výzkumu se tento fakt potvrdit nepodařilo. Všechny školy sice zařadily OV DV z RVP ZV do učebních osnov různých předmětů vyučovaných na 1. stupni, ale pouze jedna škola využila všechny OV DV.

U škol, které využily jen některé OV DV jsme zjišťovali, které výstupy DV jsou školami upřednostňovány. Z grafu 6 je zřejmé, které výstupy DV převážně implementují do výuky různých předmětů.



**Graf 6 – Zařazení OV DV z RVP ZV školami Libereckého kraje do různých předmětů
1. stupně**

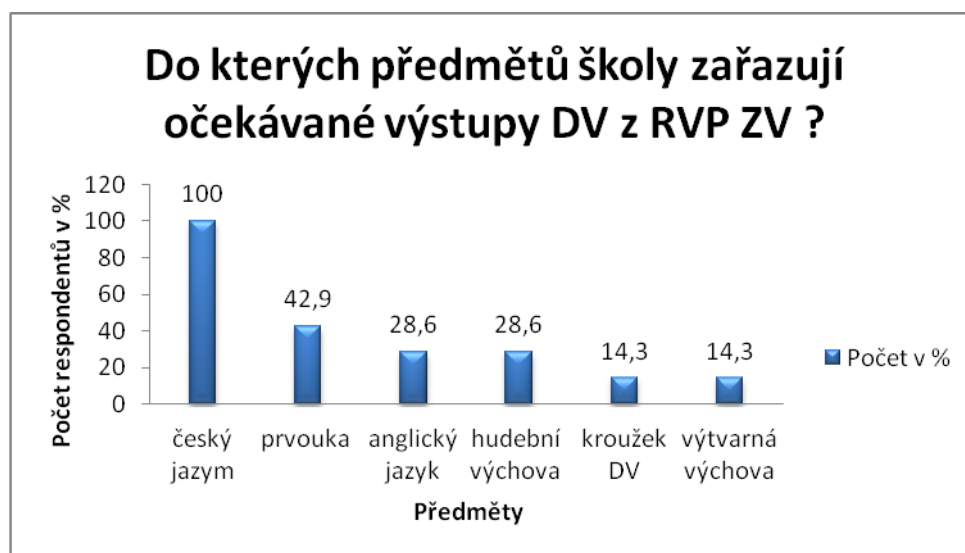
Komentář:

V prvním období zařazují školy 1. OV DV z RVP ZV, tj. žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých. Tento fakt jsme předem předpokládali, protože jeho hlavní náplní je práce s hlasem a rozvoj vyjadřování. S tímto zněním koresponduje i náplň výuky, a to převážně českého jazyka, prvouky a hudební výchovy. Školy dále zařazují 4. OV DV z RVP ZV – žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních a 4. OV DV z RVP ZV – žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového). To je způsobeno tím, že DV je stále v podvědomí zakotvena jako výchova „o hraní divadla“. Proto mnoho škol zařazuje do výuky OV DV z RVP ZV, které úzce souvisí s divadlem, tvorbou jevištní situace a dramatizací.

V druhém období zcela chybí zařazení 3. OV DV z RVP ZV, který se vztahuje k tématům a konfliktům v situacích a příbězích. Vést žáky ke vstupu

do role a v ní jednat, je pro učitele, který nemá v oboru DV vzdělání, velmi složité.

Cílem výzkumu bylo identifikovat, do kterých předmětů vyučovaných na 1. stupni ZŠ v ŠVP ZV začlenily základní školy Libereckého kraje očekávané výstupy DV z RVP ZV. Z grafu 7 nám vyplývá, do kterých předmětů 1. stupně školy zařadily OV DV z RVP ZV.



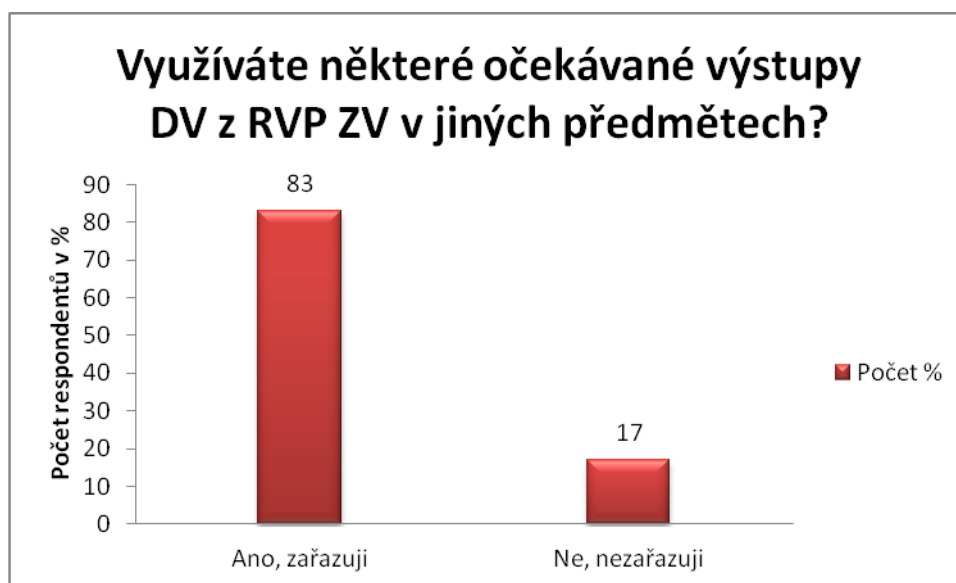
Graf 7 - Předměty, v kterých školy nejvíce využívají OV DV z RVP ZV.

Komentář:

Z grafu 7 je možné vyčíst, že všechny školy využívají OV DV v českém jazyce. Tento fakt je dán tím, že dramatická výchova je úzce propojena s literaturou. Zajímavé je postavení prvouky. Ta je sice podle výsledků na 2. místě, ovšem četnost zařazování OV DV z RVP ZV do tohoto předmětu klesla v porovnání s českým jazykem skoro o 60 %. Je překvapivé, že školy nezařazují ve větší míře výstupy DV v prvouce, i když tento předmět nabízí velký prostor pro využití metod DV. Více než čtvrtina škol zařazuje očekávané výstupy DV z RVP ZV v anglickém jazyce (žádná škola neměla jiný světový jazyk ve výuce na 1. stupni) a hudební výchově. Využití konkrétních očekávaných výstupů DV z RVP ZV v jednotlivých předmětech jsou prezentovány v následujících kapitolách.

8.2.2 Naplňování OV DV v jednotlivých předmětech

V dotazníkovém šetření prováděném mezi učiteli 1. stupně na školách Libereckého kraje bylo zjišťováno, zda při výuce naplňují OV DV z RVP ZV. Bylo zjištěno, že ze 100 dotazovaných respondentů jich přes tři čtvrtiny OV DV z RVP ZV při výuce různých předmětů na 1. stupni naplňuje. Výsledky jsou prezentovány v grafu 8.

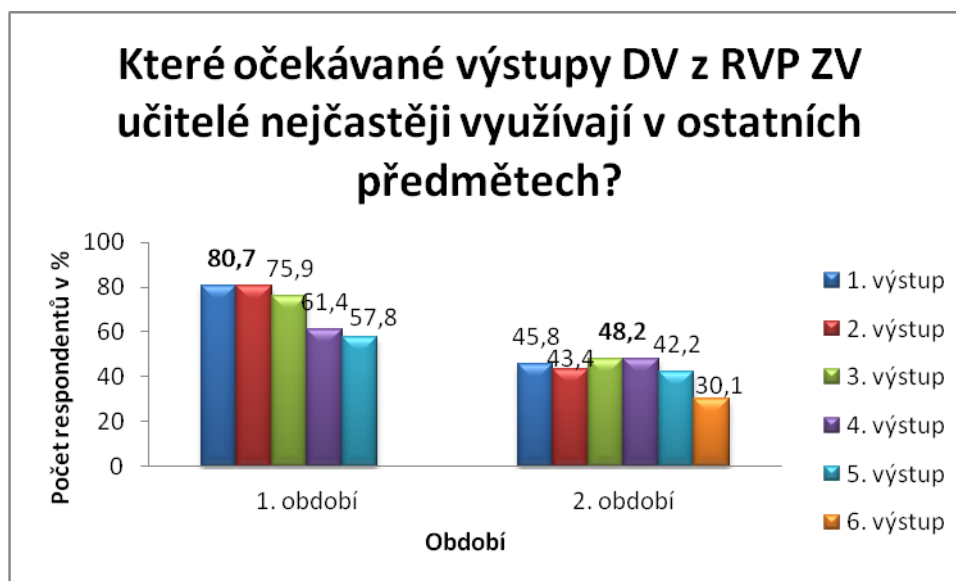


Graf 8 – Využití OV DV z RVP ZV v plném rozsahu učiteli Libereckého kraje

Komentář:

Převážná většina dotazovaných respondentů naplňuje OV DV z RVP ZV. Učitelé, kteří nevyučují DV na 1. stupni ZŠ jako samostatný předmět, přesto zařazují metody DV do výuky různých předmětů. Lze konstatovat, že metody DV napomáhají k celkovému osobnostnímu rozvoji žáků, vedou je k utváření vlastních názorů a postojů, k toleranci, k samostatnému řešení nastalých konfliktů a v neposlední řadě k rozvoji uměleckého citění. Tyto aspekty jsou nepostradatelnou součástí vzdělání, což je zřejmě hlavním důvodem, proč učitelé na 1. stupni naplňují očekávané výstupy DV z RVP ZV v jiných předmětech 1. stupni ZŠ.

Naplňování OV DV z pohledu jednotlivých období, 1. období a 2. období, uvádí graf 9. Výstup č. 6 je v RVP ZV formulován pouze pro 2. období. (viz tabulka 1)



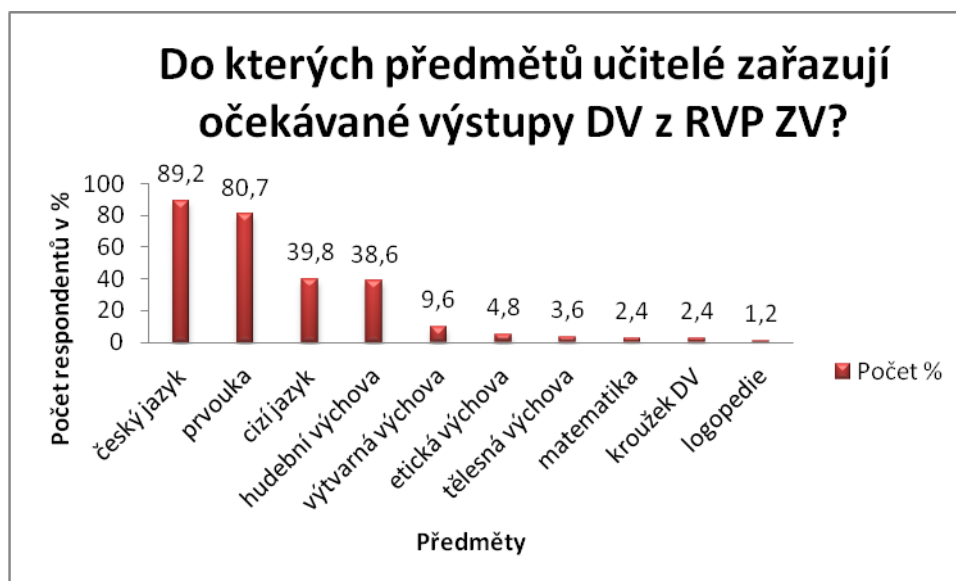
Graf 9 – Naplňování OV DV z RVP ZV v různých předmětech

Komentář:

V porovnání se zařazováním OV DV z RVP ZV školami do různých předmětů na 1. stupni ZŠ (viz graf 6) a naplňování OV DV učiteli (viz graf 9) je zajímavé, že školy i učitelé nejvíce preferují 1. OV DV z RVP ZV. Ostatní zjištěné výsledky se však různí. Z analýzy vyplynulo, že 2. OV DV zařazuje necelá polovina škol a 3. OV DV dokonce pouhá čtvrtina škol. Oproti tomu dotazníkové šetření mezi učiteli 1. stupně ukázalo, že skoro tři čtvrtiny učitelů naplňují oba tyto OV DV ve výuce různých předmětů na 1. stupni ZŠ.

V 2. období naplňují učitelé nejčastěji 3. a 4. OV z RVP ZV. Ale 3. OV DV z RVP ZV nezařadila ani jedna škola do svého ŠVP ZV. Za příčinu rozdílných výsledků považujeme nedostatečnou znalost učitelů svých ŠVP ZV, ale také schopnost některých učitelů využívat OV DV z RVP ZV, aniž byly tyto výstupy zařazeny do učebních osnov daných předmětů.

Záměrem výzkumu bylo identifikovat, v kterých předmětech učitelé naplňují OV DV z RVP ZV. V grafu 10 je zřejmé, v kterých předmětech učitelé nejčastěji naplňují OV DV z RVP ZV.



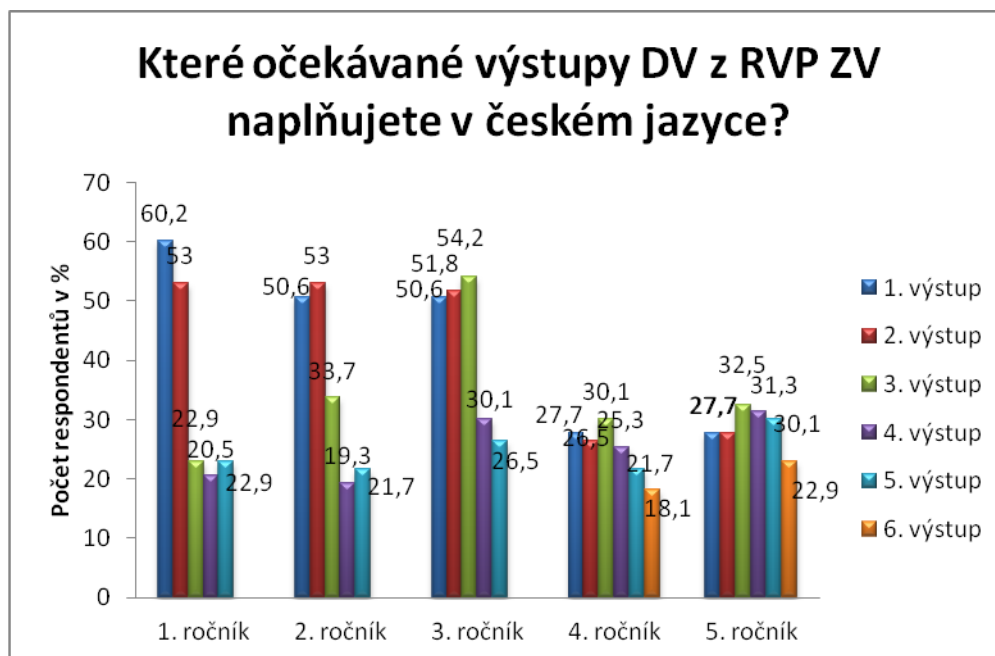
Graf 10 - Naplňování OV DV učiteli v různých předmětech 1. stupně

Komentář:

Z obou šetření, tj. analýzy ŠVP ZV a dotazníku, nám vyplývá jednoznačný závěr. OV DV z RVP ZV jsou učiteli nejčastěji naplňovány v českém jazyce, prvouce, cizím jazyce a estetických předmětech. Výše uvedené výsledky bylo možné předpokládat, protože DV úzce souvisí s humanitně založenými předměty. OV DV jsou respondenty naplňovány především v českém jazyce a prvouce. Tyto předměty svým vzdělávacím obsahem nejčastěji nabízí žákovi možnost zkusit si danou životní situaci v bezpečném prostředí třídy, hledat vhodné chování, nahlížet na daný problém z různých úhlů, vracet se stále zpět a nebýt ve svých projevech omezen strachem z možného postihu. Prožitek z výuky je pro žáka největším přínosem.

Český jazyk

V rámci dotazníkového šetření jsme zjišťovali, které OV učitelé zařazují do jednotlivých předmětů. Zaměřili jsme se na předměty, do kterých učitelé nejčastěji implementovali DV, tj. český jazyk, prvouka, cizí jazyk, hudební výchova a výtvarná výchova.



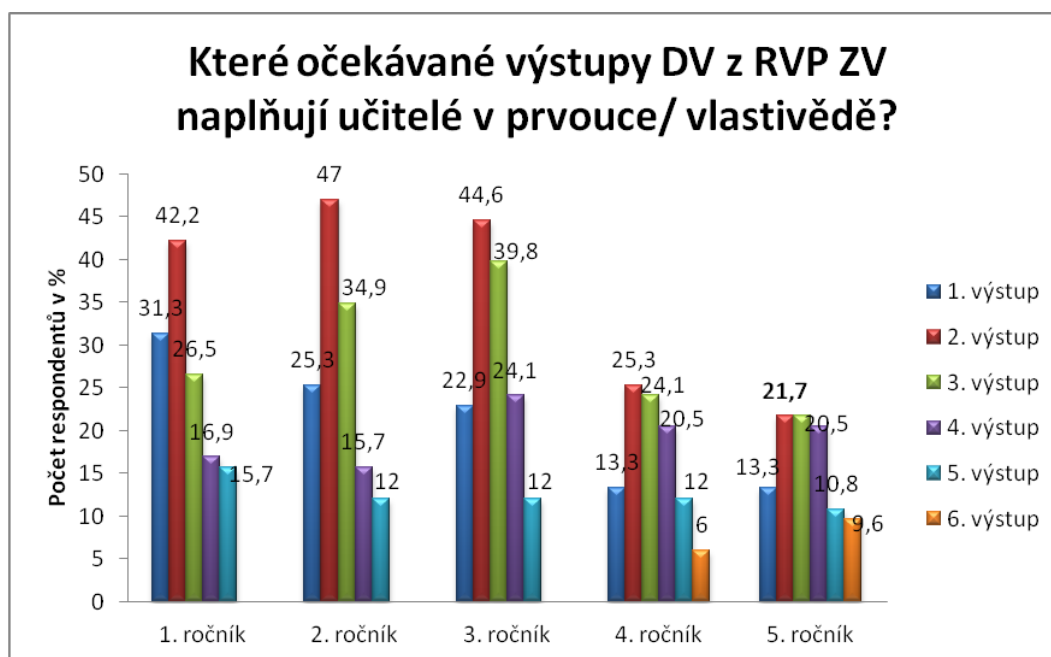
Graf 11 -Naplnění OV DV z RVP ZV v českém jazyce

Komentář:

Učitelé v českém jazyce v 1. období naplňují převážně 1. a 2. OV DV. Ve 3. ročníku byl však zaznamenán výrazný nárůst 3. OV DV, tj. žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání. Předpokládáme, že se mnoho učitelů domnívá, že je tento výstup DV pro žáky mladšího školního věku obtížný, a proto jej zařazují až ve vyšších ročnících. Zajímavé ale bylo, že v analýze ŠVP ZV bylo zjištěno (viz graf 6), že 3. OV DV byl školami v 1. období zařazován minimálně a v 2. období jej do svých ŠVP ZV nezařadila žádná škola. Lze tedy konstatovat, že učitelé tento výstup DV ve výuce českého jazyka naplňují, ale škola jej z blíže nezjištěných důvodů v učebních osnovách tohoto předmětu v ŠVP ZV zařazen nemá.

Prvouka/ vlastivěda

Dalším předmětem, v kterém učitelé Libereckého kraje využívají OV DV z RVP ZV, je prvouka a vlastivěda. Z výše uvedeného grafu 10 nám vyplývá, že ze 100 dotazovaných respondentů 80, 7 % zařazuje OV DV z RVP ZV do prvouky. V grafu 12 je patrné, jaké výstupy učitelé nejvíce naplňují.



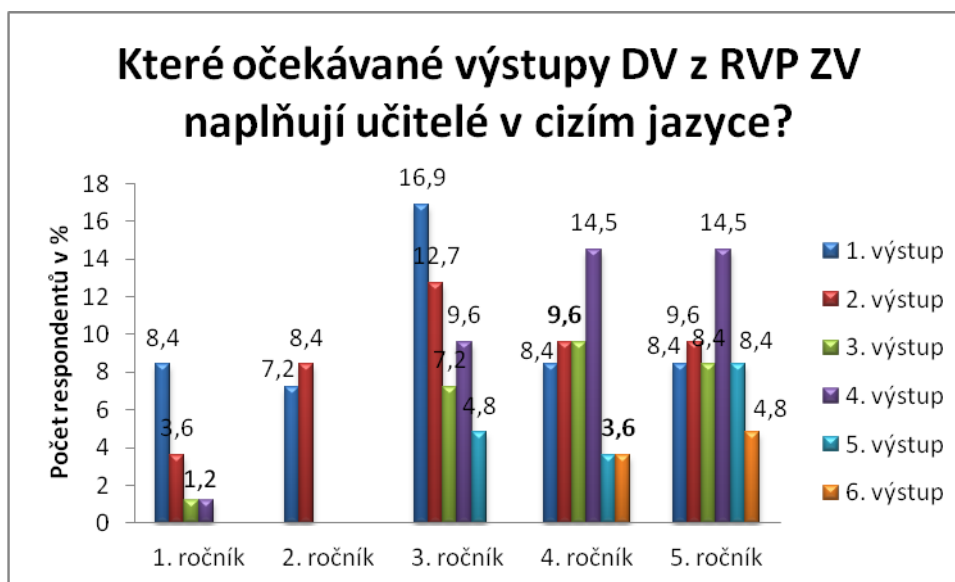
Graf 12 Naplňování OV DV z RVP ZV v prvouce /vlastivědě

Komentář:

V hodinách prvouky (1. – 3. ročník) je učiteli 1. stupně ZŠ výrazně naplňován 2. OV DV, tj. žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná. Domníváme se, že je to způsobeno tím, že převážná většina učitelů využívá hry a reálné situace k výuce určitých témat v tomto předmětu. Při osvojování vhodného chování staví na prožitku.

Cizí jazyk

OV DV z RVP ZV jsou učiteli dále naplňovány v hodinách cizího jazyka, a to anglického jazyka. Ze 100 dotazovaných učitelů jich OV DV z RVP ZV naplňuje v cizím jazyce 39,8 %.



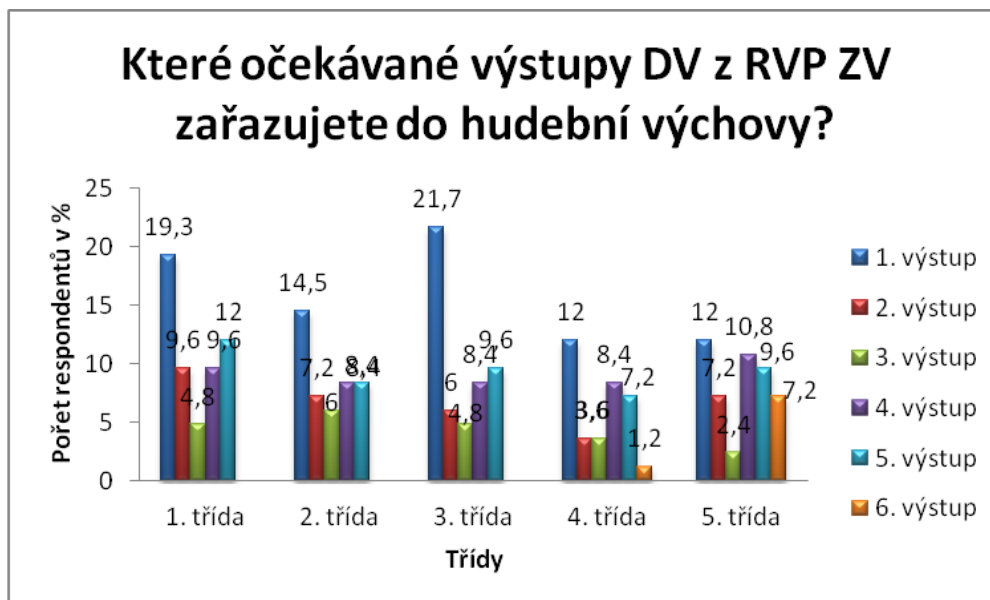
Graf 13 - Využití OV DV z RVP ZV v cizím jazyce

Komentář:

Přestože je cizí jazyk v četnosti naplňování výstupů DV v našem výzkumu na 3. místě, je pokles oproti českému jazyku a prvouce znatelný. Primárním důvodem je patrně to, že na mnoha školách není cizí jazyk na 1. stupni vyučován třídním učitelem, jako většina předmětů, ale specializovaným učitelem na daný cizí jazyk. V grafu 13 je zjevné, že školy zařazují očekávané výstupy DV z RVP ZV spíše v 2. období. RVP ZV zařazuje výuku cizího jazyka od 3. ročníku, a proto vyučuje většina škol cizí jazyk až od 3. ročníku. V tomto ročníku dominuje naplňování 1. OV DV z RVP ZV, a to především v souvislosti s rozvojem spolupráce, tvorby na různých projektech a prezentace před ostatními spolužáky.

Hudební výchova

Dramatická výchova je často zařazována mezi estetické předměty. Přestože má mnohé znaky společné s uměleckými předměty, působí na žáky v rovině osobnostně – sociálního rozvoje. Přes třetinu dotazovaných učitelů ve výzkumu uvedlo, že naplňuje OV DV z RVP ZV v hodinách hudební výchovy.



Graf 14 - Naplňování OV DV z RVP ZV v hudební výchově

Komentář:

Učitelé, kteří naplňují OV DV z RVP ZV v hudební výchově, nejčastěji volí 1. OV DV. Obsah tohoto výstupu DV se nejvíce přibližuje náplni hudební výchovy. Hlavním záměrem hudební výchovy na 1. stupni ZŠ je vybudování návyku hlasové hygieny, správného držení těla a tvorby dechu.

9. Závěr výzkumného šetření

- Z obou šetření nám vyplývá, že výuka dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje není příliš rozšířená. Domníváme se, že tomu tak je z několika důvodů. Mnoho učitelů si pod pojmem dramatická výchova představí hraní divadla a argumentuje tím, že na tuto aktivitu není čas. Dalším důvodem může být chybějící vzdělání v tom oboru, nedostatečná podpora vedení, nezájem učitele či finanční důvody. Pokud je DV vyučována na 1. stupni, převažují odpovědi, že je při výuce využito všech očekávaných výstupů DV z RVP ZV. Přestože se u obou šetření liší rozsah i charakter výzkumného souboru, lze z dosažených výsledků vyvodit jednotný závěr. Přes polovinu zkoumaných objektů využívá ve výuce DV všechny očekávané výstupy DV z RVP ZV.
- Očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou učiteli nejčastěji zařazovány převážně do českého jazyka, cizího jazyka, prvouky a estetických předmětů (hudební výchova a výtvarná výchova). Tyto humanitní předměty nabízí učitelům širokou škálu možností, jak využít při výuce metody DV. Je všeobecně známým faktem, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co si sám vyzkouší a prožije.
- Z prezentovaných výsledků vyplývá, že naplňování očekávaných výstupů DV z RVP ZV je závislé na vzdělávacím obsahu jednotlivých předmětů, do kterých jdou OV DV z RVP ZV implementovány. Můžeme však konstatovat, že v 1. období volí učitelé převážně 1., 2. a 3. očekávaný výstup DV z RVP ZV. Ve vyšších ročnících, tedy v 2. období, začíná převažovat naplňování 4. a 5. očekávaného výstupu. Jak jsme již zmiňovali výše, možným důvodem může být to, že někteří učitelé považují 4. a 5. očekávaný výstup DV z RVP za náročnější, a proto jej naplňují až ve vyšších ročnících.

10. Interdisciplinární program se začleněním DV

Ročník: 1.

Počet žáků: 12

Časová dotace: 180 minut (3 vyučovací hodiny)

Předměty: Český jazyk, prvouka, výtvarná výchova

Očekávané výstupy z RVP ZV:

OV₁ ...Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednotlivých rolí a přirozeně v nich jedná.

OV₂ ...Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.

OV₃ ...Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních.

Cíle projektu:

C₁... Vytvořit interdisciplinární program se začleněním DV, který naplňuje nejvyužívanější očekávané výstupy z RVP ZV.

C₂ ...Zjistit, zda je možné začlenit do výuky na 1. stupni ZŠ metody a techniky DV a naplňovat očekávané výstupy DV.

C₃ ... Ověřit, zda je program pro žáky 1. stupně přínosný a adekvátní.

Vyučovací metody:

- narativní pantomima, živé obrazy, výtvarné vyjadřování, brainstorming, reflexe, hra v roli

Pomůcky:

- Literární text, polštáře, obrázkové karty, plakát pro brainstorming.

10.1 Popis činností

Program DV byl určen pro žáky mladšího školního věku, tj. pro 1. a 2. ročník. Realizace probíhala v 1. třídě ZŠ Jankov. Žáci se s metodami dramatické výchovy dříve nesetkali. Do úvodní části programu jsme zvolili činnost, která žáky motivovala pro další práci.

- **První hodina – český jazyk**

cíl hodiny: rozvoj čtení, orientace v příběhu, rozvoj vyjadřovacích schopností

pomůcky: příběh, předměty pro pantomimu (polštáře)

1. Míchám, míchám hlínu

Jako motivační činnost jsme do programu zařadily hru *Na sochaře*. Tuto aktivitu jsme volili proto, že obsahuje prvky pantomimy a živých obrazů. Naším záměrem bylo, aby se děti hravou formou uvolnily a zkusily si vyjádřit pocity bez použití slov.

Pokyny pro učitele

Učitel dětem vysvětlí, že se proměnily na sochy, a proto nesmí mluvit. On sám je sochař. Během hry pronáší krátké zaříkávadlo, které každou hru obměňuje jinou lidskou vlastností či pocitem.

- „*Míchám, míchám hlínu a vymodeluji smutnou sochu.*”
- „*Míchám, míchám hlínu a vymodeluji veselou sochu.*”
- „*Míchám, míchám hlínu a vymodeluji překvapenou sochu.*”
- „*Míchám, míchám hlínu a vymodeluji vystrašenou sochu.*”
- „*Míchám, míchám hlínu a vymodeluji znuděnou sochu.*”

Pokyny pro žáka

Žáci se volně pohybují po třídě. Jakmile učitel řekne zaříkávadlo, žáci ztuhnou a vytvoří zadanou sochu. Tu vytváří beze slov, pouze mimikou a vlastním tělem.

Komentář

Hra byla pro děti velmi zajímavá. Ze začátku pro ně bylo obtížné vyjádřit sochu pouze svým tělem bez použití slov. Hru jsme zařadili také z důvodu, že dětem přiblížila princip živých obrazů.

2. První čtení

Děti se seznámily s příběhem, který provázel celý program. Příběh (viz příloha č. 4) vypráví o 9 kuřátkách. Jedno kuřátko je lakomé a nechce se s ostatními o nic dělit. Jednou však zabloudí a spadne do jámy. Kdyby nemělo sourozence, které ho zachrání, samo by zahynulo. Děti sedí na koberci a společně čtou příběh nahlas.

Pokyny pro učitele

Učitel řídí činnost. Snaží se udržet kázeň během čtení a děti motivovat k aktivní činnosti. Dětem během čtení klade otázky, kterým aktivuje pozornost všech dětí a zároveň si ověří, zda se žáci v textu orientují.

- „*O čem je příběh?*“
- „*Kolik měla slepička kuřátek?*“
- „*Měla se všechna kuřátka ráda?*“
- „*Jaké bylo kuřátko?*“
- „*Kam odešla slepička?*“
- „*Co slepička řekla kuřátkům, než odešla?*“
- „*Poslechla všechna kuřátka slepičku?*“
- „*Co se stalo neposlušnému kuřátku?*“
- „*Kdo kuřátko zachránil?*“

Pokyny pro žáky

Žáci sedí na koberci a čtou zadaný příběh. Každý žák čte daný úsek textu. Během čtení žáci reagují na otázky učitele a odpovídají podle příběhu.

Komentář:

Příběh byl pro žáky dlouhý. Bylo velmi obtížné udržet jejich pozornost po celou dobu čtení. Metoda čtení, každý žák čte kousek příběhu, nebyla správně zvolena. Někteří pomalejší žáci se v příběhu ztráceli a ti rychlejší nedokázali udržet svou pozornost, a proto často vyrušovali. Domníváme se, že by bylo lépe zvolit takový způsob, který by do činnosti zapojoval všechny žáky, např. vyprávění příběhu podle obrázků, loutkové divadlo, pantomima.

3. Převyprávění příběhu

Aby si děti daný příběh osvojily, zvolili jsme pro jeho převyprávění narativní pantomimu. Děti si příběh samy přehrály. Každý žák se změnil v jednu z důležitých postav příběhu.

Pokyny pro učitele

Učitel si připraví kartičky, které děti rozdělí do tří skupin, a to 8 kuřátek, slepička a lakomé kuřátko. Popíše žákům pomůcky, které budou při narativní pantomimě využívat. Učitel čte znovu text. Příběh čte pomalu a srozumitelně, aby měly děti dostatek prostoru reagovat.

Pokyny pro žáky

Žáci jsou rozděleni do tří skupin. Každá skupina má určenou roli, tj. jedna skupina představuje 8 kuřátek, druhá matku slepičku a třetí lakomé kuřátko. Žáci poslouchají příběh, který čte učitel a pomocí narativní pantomimy předvádí svou roli. K dispozici mají různé rekvizity (např. polštáře – představují listy a dřívka).

Komentář:

Děti byly ze začátku zmatené a nevěděly, co mají přesně dělat. Během čtení to však někteří žáci pochopili a díky jejich činnosti se zapojily i ostatní děti. Aktivita byla nakonec velmi zdařilá. Děti si daný příběh prožily a lépe se v něm orientovaly.

4. První reflexe

Učitel se dětí zeptá, jak se v dané roli cítily. Děti popisují své pocity, které měly, když konaly za danou postavu. Pocity popisují za svou roli, „*Já slepička...*“

Pokyny pro učitele

Děti popisují své pocity během přehrávání příběhu. První reflexe probíhá v kruhu na koberci. Děti mluví po skupinkách, v kterých pracovaly v předešlé aktivitě.

8 kuřátek:

- „*Jak se kuřátka cítila, když na ně bylo lakomé kuřátko zlé?*”
- „*Jak se kuřátka cítila, když se vrátila maminka a lakomé kuřátko u nich nebylo?*”
- „*Byla kuřátka smutná, když zjistila, že se lakomé kuřátko ztratilo?*”
- „*Proč kuřátka zachránila lakomé kuřátko?*”

Matka slepička

- „*Jak se slepička cítila, když zjistila, že se kuřátko ztratilo?*”
- „*Bylo slepičce líto, že je lakomé kuřátko na ostatní kuřátka zlé?*”
- „*Jak se slepička cítila, když se kuřátko našlo?*”

Lakomé kuřátko

- „*Proč se kuřátko nechtělo s nikým dělit?*”
- „*Proč kuřátko neposlechlo maminku a uteklo?*”
- „*Jak se kuřátko cítilo samo v jamce?*”
- „*Bylo kuřátko rádo, že má sourozence?*”

Pokyny pro žáky

Žáci se znovu vcítí do své role. Jejich úkolem je sdělit ostatním spolužákům, jak se ve své roli cítili. Popisují, co se jim v roli nejvíce líbilo, kdy se cítili nepříjemně.

▪ První hodina – prvouka

cíl hodiny: rozvoj spolupráce, posílení třídního kolektivu

pomůcky: obrázkový příběh, plakát, pastelky.

5. Obrázkový příběh

Pro zjištění, jak se děti v příběhu orientují, jsme zvolili metodu obrázkového příběhu. Děti řadí obrázky podle posloupnosti. Pracují společně ve volném prostoru třídy.

Pokyny pro učitele

Učitel si připraví pro děti kartičky s obrázky. Ty jim volně rozloží po třídě. Kartičky mohou být i schovány a děti je hledají. Učitel je zde tichým pozorovatelem. Pouze děti usměrňuje.

Pokyny pro žáky

Žáci hledají kartičky s obrázky. Když objeví všechny, složí je do jedné řady tak, aby z nich složily celý příběh. Děti spolupracují a radí se na správném postupu. Když práci dokončí, převypráví celý příběh vlastními slovy podle obrázkové předlohy.

6. Sběr informací

Pro sběr informací jsme zvolili metody brainstormingu. Žáci na připravený arch papíru píší asociace, které je napadají k lakomému kuřátku. Společně vytvoří plakát o tom, jaké lakomé kuřátko bylo.

Pokyny pro učitele

Učitel žákům připraví arch papíru s nadpisem „*Jaké bylo kuřátko.*“. Žáci pracují ve skupině. Mají k dispozici barevné pastelky a dopisují vlastnosti, které mělo kuřátko. Učitel má funkci pozorovatele. Pouze pokud potřebují pomoc, snaží se je navést na další nápady.

Pokyny pro žáky

Žáci dopisují na připravený plakát všechny vlastnosti, které je napadají v souvislosti s kuřátkem. Žáci pracují ve skupině a společně posbírají veškeré informace o kuřátku.

7. Živé obrazy

Děti ztvární tři živé obrazy. Tato aktivita se již nevztahuje k příběhu o 9 kuřátkách. Učitel žáky motivuje příběhem, který mohou znát ze svého okolí či dokonce z vlastní zkušenosti.

Pokyny pro učitele

Učitel rozdělí žáky do skupin po třech žácích. Každý žák má svou danou roli. Role si žáci rozdělí spolu. Učitel motivuje děti příběhem.

„Představte si, že si prohlížíte fotoalbum. Na první fotografii jsou děti, které si spolu hrají. Jeden však sedí sám a ostatní si ho nevšímají. Na druhém obrázku si hrající děti všimnou, že vedle nich sedí někdo sám a napadne je, že by si

třeba hrál rád s nimi. Na třetí fotografii si hrají všichni děti společně a dobře se baví.“

Pokyny pro žáky

Žáci pracují ve skupině. Sami si zvolí role. Jejich úkolem je vytvořit tři živé obrazy, které budou představovat tři fotografie z předchozího příběhu. Žáci si mohou vybrat libovolný prostor ve třídě, kde ztvární své živé obrazy. Po každém obraze ukážou své ztvárnění ostatním spolužákům.

Komentář

Žákům se práce velmi dařila. Přestože se s danou aktivitou setkali poprvé, brzy pochopili její princip a pracovali samostatně. Největším úskalím této činnosti byl nedostatečný prostor ve třídě. Děti neměly soukromí. Často se tedy stávalo, že některé skupinky napodobovaly nápady ostatních spolužáků.

8. Závěrečná reflexe

Reflexe probíhala ve skupinkách. Děti hodnotily svou roli. Úkolem žáků bylo vyjádřit, jaké pocity prožívali jednotliví žáci, tj. osamělý žák a děti, které si hrály ve skupince. Žáci mnohdy zmiňovali i vlastní zkušenosti.

▪ Třetí hodina – výtvarná výchova

cíl hodiny: rozvoj výtvarného vyjadřování

pomůcky: čtvrtka formát A3, pastely, vodové barvy, tempery, tuš

Na hodinách výtvarné výchovy měly děti za úkol výtvarně ztvárnit příběh 9 kuřátek. Mohly si zvolit libovolnou techniku – malba pastelem, vodovými

či temperovými barvami, kresba tuší. Děti volně vyjádřily příběh. Učitel do práce dětí nezasahoval.

10.2 Hodnocení realizace programu

Realizaci programu hodnotím velmi kladně. Domnívám se, že dané aktivity děti bavily a byly pro ně prospěšné. Žáci byli aktivní, zapojovali se do práce, spolupracovali a diskutovali. Během programu se ukázalo, že kolektiv ve třídě je velmi pevný. Žáci řešili problémy společně, radili se, bylo jim líto, pokud byl někdo sám a nezapojoval se do aktivit.

Samotní žáci program hodnotili také pozitivně. Většinu žáků zaujal nejvíce rozdílný styl výuky a nové aktivity, které ještě neznali. Jelikož byl program realizován v mladším školním věku, kde se děti ještě rádi předvádí, vstupují do rolí a aktivně se zapojují do činností, byl pro ně program vhodný.

Tabulka 4 – Výroky žáků

1. žák	<i>„Mně se to líbilo moc, bylo to hezký.“</i>
2. žák	<i>„Mně se to líbilo nejvíc, protože tohle jsme ještě nikdy nedělali.“</i>
3. žák	<i>„Mně se to hodně moc líbilo, protože jsme hodně četli a já mám ráda čtení.“</i>
4. žák	<i>„Mně se to hodně líbilo, protože jsme museli číst, byla tam hezká práce a hezky se mi v tom hrálo. Prostě bylo to nádherný. Hezčí než v divadle nebo v kině.“</i>
5. žák	<i>„Mně se to líbilo úžasně, protože jsem byl nafouklý, a když uviděli, že si s nimi nehraju, tak mě připojili do hry. A byl jsem moc rád, bylo to jinak úžasný.“</i>
6. žák	<i>„Bylo to moc hezký. Líbilo se mi, že jsme hodně četli a hráli jsme divadlo.“</i>

Hodnocení třídní učitelky bylo velmi pozitivní. Oceňovala využití mezipředmětových vztahů. Největší přínos programu viděla v práci s kolektivem. Byla velmi překvapená, že děti velmi dobře spolupracovaly, byly aktivní, pracovaly ve skupině a rychle reagovaly na pokyny učitele. Paní učitelka děti celkově pochválila a projevila zájem o metody a techniky dramatické výchovy.

Závěr

Dnešní moderní pojetí výuky nabízí pedagogům širokou škálu metod, které podněcují aktivitu žáků, rozvíjí jejich kreativitu a tvořivé myšlení. Mezi tyto metody se řadí i metody dramatické výchovy. V diplomové práci bylo zjištěno, že dramatická výchova není na školách Libereckého kraje jako samostatný předmět příliš rozšířená. Zkoumání možných důvodů nebylo náplní této práce, lze se však domnívat, že tento fakt je způsoben špatnou informovaností učitelů o daném oboru, nedostatečným vzděláním vyučujících, nedostatkem času či nezájmem pedagogů. Metody dramatické výchovy jsou však učiteli v různých předmětech vyučovaných na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje značně využívány.

Cílem teoretické části diplomové práce bylo stručné seznámení s vývojem a obsahem dramatické výchovy. Práce souhrnně popisuje rozvoj dramatické výchovy v 20. století a její postupné pronikání do školní výuky. V celkové charakteristice dramatické výchovy jsme se snažili o komplexní přiblížení hlavních cílů, principů, metod a technik tohoto oboru a jeho začlenění ve školních kurikulárních dokumentech.

Cílem praktické části bylo na základě výzkumného šetření, tj. analýzy školní dokumentace a dotazníku, zjistit, které očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou využívány ve výuce na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje a do kterých předmětů jsou tyto očekávané výstupy nejčastěji zařazovány. Získané výsledky byly využity k vypracování jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním dramatické výchovy. Tento program byl následně realizován v 1. třídě ZŠ Jankov. Na základě výsledků analýzy školní dokumentace škol Libereckého kraje a dotazníkového šetření mezi učiteli 1. stupně ZŠ Libereckého kraje můžeme zodpovědět výzkumné otázky, které byly stanoveny na začátku výzkumného šetření.

První výzkumná otázka: **„Do kterých předmětů na 1. stupni začlenily základní školy ve svých ŠVP ZV očekávané výstupy dramatické výchovy z RVP ZV?“** Analýzou školních vzdělávacích programů bylo zjištěno, že školy Libereckého kraje nejčastěji zařazují očekávané výstupy DV z RVP ZV

do českého jazyka a značné procento škol do výuky prvouky. Tyto předměty nabízí velký prostor pro zařazení metod dramatické výchovy. Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace rozvíjí základní čtenářské návyky a tvořivou recepci. Vede žáky k získávání životních hodnot a postojů a obohacuje jejich duchovní život. S obsahem této vzdělávací oblasti koresponduje náplň dramatické výchovy. Ta je rovněž vhodným nástrojem k rozvoji verbální i neverbální komunikace. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět má tematické okruhy, tj. *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví*, které více či méně dávají prostor pro zařazení metod dramatické výchovy, jako jsou pantomima, hra v roli, aj.

Druhá výzkumná otázka: **„Které očekávané výstupy DV z RVP ZV začlenily základní školy Libereckého kraje ve svých ŠVP ZV do různých předmětů na 1. stupni?”** Při analýze se ukázalo, že školy nejčastěji zařazují 1., 4. a 5. očekávaný výstup DV z RVP ZV, a to za 1. i 2. období. První očekávaný výstup se zaměřuje na rozvoj mluveného projevu, práci s hlasem a emocemi. Proto je školami zařazován do výuky převážně v humanitních předmětech. Tento výstup koresponduje s výstupy jiných vzdělávacích oborů, a to právě především s oborem Jazyk a jazyková komunikace. 4. a 5. očekávaný výstup je specifický pro dramatickou výchovu, rozvíjí práci ve skupině, tvorbu jevištní situace a reflexi uměleckého díla.

Třetí výzkumná otázka: **„Ve kterých předmětech na 1. stupni ZŠ naplňují učitelé očekávané výstupy DV z RVP ZV?”** Z dotazníkového šetření vyplývá, že učitelé naplňují očekávané výstupy DV z RVP ZV nejčastěji v českém jazyce a prvouce. Praktická výuka učitelů je tedy ve shodě se zařazením očekávaných výstupů DV do ŠVP ZV. Vzdělávací obsah humanitních předmětů nabízí prostor pro využití metod a technik DV. Jde o výuku prožitkem, která vede k lepšímu zapamatování daného učiva.

Čtvrtá výzkumná otázka: **„Které očekávané výstupy DV z RVP ZV jsou učiteli naplňovány v různých předmětech 1. stupně ZŠ?”** V 1. období (1. – 3. ročník) jsou učiteli nejčastěji naplňovány 1., 2. a 3. očekávaný výstup. Výstup 1. rozvíjí verbální a neverbální komunikaci, 2. výstup podněcuje žáky ke schopnosti přijímat a dodržovat stanovená pravidla a vstupovat do různých rolí

a 3. výstup vede žáky k samostatnému řešení nastalého problému. Zařazení právě těchto očekávaných výstupů koresponduje s náplní vzdělávání v mladším školním věku, které by mělo především formovat všestranného jedince, který dokáže vyjádřit své emoce, postoje a myšlenky, přijímá a toleruje názory jiných a samostatně řeší možné problémy. V 2. období (4. a 5. ročník) je naplňování očekávaných výstupů vyvážené, neznatelně převažuje naplňování 3. a 4. očekávaného výstupu. V tomto období jsou žáci již zcela adaptováni na školní prostředí, proto naplňují učitelé i výstupy, které jsou pro děti mladšího školního věku ještě obtížné. Stále jsou využívány očekávané výstupy DV z 1. období, učitelé dále u žáků posilují kolektiv, rozvíjí skupinovou práci a budují kladné vztahy a pozitivní třídní klima.

Pátá výzkumná otázka: **„Jaký přínos vidí učitel 1. stupně při realizaci jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním dramatické výchovy?“** Učitelka spatřuje největší přínos programu v utužování třídního kolektivu, práci s třídou, rozvoji tvořivého myšlení, kreativity a aktivity u dětí. Učitelka ocenila nové náměty pro výuku a práci s dětmi. Projevila o tento obor zájem.

Šestá výzkumná otázka **„Jaké budou reakce žáků 1. stupně po aktivní účasti v realizovaném programu?“** Na základě skupinové reflexe se prokázalo, že žáci na realizovaný program reagovali kladně. Program byl pro ně zajímavý, všichni pracovali aktivně a zapojovali se do všech činností.

Výzkumným šetřením a realizací jednodenního interdisciplinárního programu se začleněním DV byly naplněny cíle diplomové práce. Ukázalo se, že dramatická výchova je ve výuce na 1. stupni ZŠ Libereckého kraje využívána. Školy zařazují očekávané výstupy DV z RVP do svých ŠVP ZV a především učitelé naplňují tyto očekávané výstupy DV v praxi a propojují je se vzdělávacími oblastmi. Učitelé projevili zájem o využívání metod a technik DV ve výuce na 1. stupni. Podpora dalšího vzdělávání pedagogů v oboru dramatické výchovy ve formě krátkodobých i dlouhodobých kurzů, by mohla vést k účelnému a čtenějšímu využívání metod a technik dramatické výchovy ve výuce na 1. stupni ZŠ.

Vypracování této diplomové práce bylo pro mě velkým přínosem. Měla jsem možnost hlouběji proniknout do dané problematiky, vyzkoušet si tvorbu programu

a spolupráci se školami a učiteli. Práce je dále využita v projektu SGS 2012 s názvem Dramatická výchova v primárním vzdělávání.

Použitá literatura

BLÁHOVÁ, K., *Uvedení do systému školní dramatiky*, IPOS, Praha 1996, ISBN- 80-7068- 070- 9, s. 83

DISMAN, M., *Receptář dramatické výchovy*, SPN, Praha 1976, s. 144

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Paido, Brno 2000, ISBN 80 - 85931 - 79 - 6, s. 207

CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu:základy kvantitativního výzkumu*, Grada, Praha 2007, s. 265

JOHNOVÁ, J., KUČTOVÁ, V., VÁGOVÁ M., *Můj svět a pohádka*, Dialog, Liberec 2007, ISBN 978-80-86761-57-2, s. 47

KOŤÁTKOVÁ, S. kol., *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Karolinum, Praha 1998, ISBN 80-7184-756-9, s. 222

KOTEN, T., *Škola? V pohodě!*, Nakladatelství Hněvín, Most 2006, ISBN 80-86654-18-4, s. 285

KRATOCHVÍLOVÁ, J., *Teorie a praxe projektové výuky*, Masarykova univerzita, Brno 2006, ISBN 80-210-4142- 0, s. 160

MACHKOVÁ, E., *Jak se učí dramatická výchova*, AMU, Praha2007, ISBN 978-80-7331-089-9, s. 223

MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*, IPOS, Praha, 1993, ISBN- 80-7068-041-5, s. 149

MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy, zásobník her a improvizací*, Artama, Praha 1992, ISBN: 80-7068-041-5, s. 149

MACHKOVÁ, E., *Úvod do studia dramatické výchovy*, IPOS – ARTAMA, Praha 1998, 80-7068-103-9, s. 199

- MACHKOVÁ, Eva, *Základy dramatické výchovy*, SPN, Praha 1980, s. 157
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Portál, Praha 2008, ISBN 978-80-7367-472-4, s. 126
- MARUŠÁK, R., *Literatura v akci, Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*, AMU, Praha 2010, ISBN 978-80-7331-172-8, s.195
- MLEJNEK, J., *Dětské tvořivá hra*, IPOS, Praha 1997, ISBN 80-7068-104-7, s. 151
- MCCABE, U., *Classroom Drama, A practical Guide*, Primary ABC, Dublin 2007, ISBN 10: 09545837 - 6 - 7, s. 136
- MURPHY, P., O'KETTE M., *Discovering drama, Treory and Practice for Primary School*, GILL&MACMILLAN, Dublin 2006, ISBN 13: 978 0 7171 3934 7, s. 154
- PAVLOVSKÁ, M., *Dramatická výchova*, CERM, Brno 1998, ISBN 80-7204-071-5, s. 22
- PELIKÁN, J., *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, Karolinum, Praha 2011, ISBN 978-80-246-1916-3, s. 270
- PETTY, G., *Moderní vyučování*, Portál, Praha 1996, ISBN 80- 7178- 070-7, s. 380
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 1995, ISBN 80 – 7178- 029- 4
- SPILOVÁ, V. a kolektiv, *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, Portál, Praha 2005, ISBN 80-7178-942-9, s. 311
- SKUTIL, M., *Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, Portál, Praha 2011, ISBN 978-80-7367-778-7. s. 254
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Grada, Praha 2008, ISBN 978-80-247-1865-1, s. 352

Internetové zdroje

ABZ.cz: Slovník cizích slov. *ABZ.cz: Slovník cizích slov* [online]. 2005 [cit. 2012-01-23]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/verbalizmus-verbalismus>

Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. 2008 [cit. 2012-01-24]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Amatérská scéna: O Amatérské scéně. *Amatérská scéna: O Amatérské scéně* [online]. [cit. 2012-02-12]. Dostupné z: <http://www.amaterskascena.cz/o-amaterske-scene.html>

Databáze českého amatérského divadla: Osobnosti. *Databáze českého amatérského divadla: Osobnosti* [online]. 2005 [cit. 2012-02-12]. Dostupné z: www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=osobnost&id=121

Loutkář. *Loutkář* [online]. [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: <http://www.loutkar.eu/index.php?>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. *Základní školství: Komplettní pedagogická dokumentace vzdělávacího programu OBECNÁ ŠKOLA* [online]. 2006 [cit. 2012-01-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/kompletni-pedagogicka-dokumentace-vzdelavaciho-programu-obecna-skola-cj-12035-97-20-vcetne-vsech-zmen-a-dopluku-1-cast-pro-1-5-rocnik-aktualizace-k-1-zari2006?highlightWords=obecn%C3%A1+%C5%A1kola>

PROVAZNÍK, Jaroslav. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí* [online]. 2005, [cit. 2012-01-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html/>

Schola Ludus-Škola hrou. *Schola ludus- Škola hrou* [online]. 2005 [cit. 2012-01-24]. Dostupné z: http://www.drama.cz/std/schola_ludus.htm

Tvořivá dramatika. *Tvořivá dramatika* [online]. 2010 [cit. 2012-02-24]. Dostupné z: http://www.drama.cz/periodika/tvoriva_dramatika.html

Tvořivá škola: České činnostní učení a jeho didaktické zásady. *Tvořivá škola: České činnostní učení a jeho didaktické zásady* [online].[cit. 2012-01-24]. Dostupné z: <http://www.tvorivaskola.cz/index.php?obsah=cteni2.php&skok=&zaznam=208>

VUP Praha: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *VUP Praha: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2007 [cit. 2012-01-08]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1 – ukázka analýzy ŠVP ZV

Příloha č. 2 – dotazník

Příloha č. 3 – fotodokumentace

Příloha č. 4 – příběh Devět

Příloha č. 5 – rozhovor s třídní učitelkou

Příloha č. 6 – CD realizace interdisciplinárního programu se začleněním DV

Přílohy

Příloha č. 1 – ukázka analýzy ŠVP ZV ZŠ

Dramatická výchova jako samostatný předmět					
Očekávaný výstup	Učivo	Předmět	Výstup z RVP ZV	Období	Ročník
Žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje základy hlasové hygieny a správného držení těla.	- psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu (šeptání, mluvení nahlas, kontrast), držení těla, verbální i neverbální komunikace, monolog, skládání a recitace poezie, diskuze, relaxační hry, soustředění	DV	1.	1., 2.	1. - 5.
Žák rozvíjí, variuje a opakuje herní situace (samostatně, s partnerem, ve skupině), přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí.	- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava, strukturace herní a jevištní situace, improvizace, improvizovaný dialog, dramatizace předlohy, dramatické hry (fiktivní labyrint, živý řetěz, ...), využití zvukových prostředků k divadelnímu vyjádření orientace v prostoru, rytmická paměť	DV	2.	1., 2.	1. - 5.
Žák prozkoumává témata z více úhlů pohledu a pojmenovává hlavní téma a konflikt, uvědomuje si analogie mezi fiktivní situací a realitou.	- sociálně komunikační dovednosti – komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení, spolupráce, organizace tvůrčí skupinové práce, konflikt jako základ dramatické situace – řešení konfliktu	DV	3.	1., 2.	1. - 5.

	jednáním postav, spontánní jednání				
Žák přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní své úkoly, přijímá zodpovědnost za společnou tvorbu a prezentaci jejího výsledku.	- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování práce na postavě- charakter, motivace, vztahy, dramatická situace, příběh – řazení situací v časové a příčinné následnosti, dramatizace literární předlohy a inscenační tvorba – dramaturgie, režie, herecká práce, scénografie, scénická hudba a zvuk, komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe	DV	4.	1., 2.	1. - 5.
Žák rozpoznává ve vlastní dramatické práci i v dramatickém díle základní prvky dramatu, pozná základní divadelní druhy a dramatické žánry a jejich hlavní znaky, kriticky hodnotí dramatická díla i současnou mediální tvorbu.	- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt, téma, vrchol, gradace, základní dramatické žánry – komedie, tragedie, drama, základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, opera, opereta, muzikál, balet, pantomima - současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, rozhlasová a multimediální, vybrané etapy a typy světového a českého divadla, výrazné osobnosti české a světové dramatické tvorby	DV	6.	2.	4. - 5.
Žák propojuje somatické dovednosti při verbálním i neverbálním vyjádření, na příkladech doloží souvislosti mezi prožitkem a jednáním u sebe i druhých.	- smyslové vnímání, vyjádření emocí, pocitů, jednoduchý hudební doprovod, paměť a pozornost, práce s imaginární rekvizitou	DV	1.	1., 2.	1. - 5.

Dramatická výchova jako samostatný předmět					
Očekávaný výstup	Učivo	Předmět	Výstup z RVP ZV	Období	Ročník
Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.	- cvičení, hry, strategie a techniky zaměřené na rozvoj psychosomatických dovedností	DV	1.	1.	1. - 3.
Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná.	- hry s pravidly, s předmětem, uvolnění a soustředění, mluvní, pohybové a rytmické dovednosti, objevování sebe a okolního světa, rozvoj fantazie a představivosti.	DV	2.	1.	1. - 3.
Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.		DV	3	1.	1. - 3.
Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních.	- vytvoření jevištního tvaru	DV	4.	1.	1. - 3.
Žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)		DV	5.	1.	1. - 3.

Žák propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.	- cvičení, hry, strategie a techniky zaměřené na rozvoj somatických dovedností.	DV	1.	2.	4. - 5.
Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.	- hry s pravidly a jejich variacemi.	DV	2.	2.	4. - 5.
Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozice různých postav, zabývá se důsledky jednání postav.	- náročnější techniky strukturovaného dramatu (živé obrazy, narativní pantomima,...)	DV	3.	2.	4. - 5.
Žák pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá při tom různých výrazových prostředků.	- vytvoření jevištního tvaru	DV	4.	2.	4. - 5.
Žák prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.	- dramtizace, jednoduché typové postavy, řešení jednotlivých dramatických situací	DV	5.	2.	4. - 5.
Žák reflektuje svůj zážitek z dramatického díla na základě vlastních zkušeností, zná základní divadelní druhy.	-	DV	6.	2.	4. - 5.

Dramatická výchova implementovaná do různých předmětů					
Očekávaný výstup	Učivo	Předmět	Výstup z RVP ZV	Období	Ročník
Žák tvoří smysluplné věty, dramatizuje jednoduchý text, vypráví pohádky a příběhy dle obrázkové osnovy), naučí se zpaměti básničku a dokáže ji recitovat.	- hlasité čtení jednoduchých vět se správnou intonací, porozumění čteným větám, poslech, vyprávění, dramatizace	ČJ	1.	1.	1.
Žák čte plynule s porozuměním jednotlivé věty nahlas i potichu, umí naslouchat přednesu, dokáže přečtený text vyprávět, vypráví, dramatizuje a domýšlí text. Rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění.	- čtení a literární výchova – plynulé čtení jednoduchých textů, čtení hlasité i tiché, soustředěný poslech čtených textů poezie a prózy, text, ilustrace, vyprávění, dramatizace pohádek a povídek, báseň verš a rým, individuální četba	ČJ	1.	1.	2.
Žák požádá o informaci, podá stručné informace (telefonicky), uvítá návštěvu a rozloučí se.	- společenský styk a jeho formy	ČJ	2.	1.	3.
Žák vypráví povídky, pohádky. Dramatizuje, domýšlí příběhy, vyjadřuje se k postavě.	- využívání prózy a poezie, divadlo	ČJ	5.	1.	3.
Žák přirozeně intonuje, používá správný přízvuk slovní i větný, dramatizuje, k dramatizaci využívá loutky, maňásky.	- tvořivá práce s literárním textem, práce s dětskou knihou, filmová a divadelní představení	ČJ	1.	2.	4:

Dramatická výchova implementovaná do různých předmětů					
Očekávaný výstup	Učivo	Předmět	Výstup z RVP ZV	Období	Ročník
Žák prezentuje jednoduché básničky a písně.		AJ	4.	1., 2.	1. - 5.
Žák dokáže dramatizovat jednoduchý text.	- vyjadřovací schopnosti	ČJ	4.	1., 2.	1. - 5.
Žák dbá na správné dýchání a držení těla.	- vokální činnosti, rytmizace, melodizace	HV	1.	1., 2.	1. - 5.
Žák provádí hlasová a dechová cvičení.					
Žák zřetelně vyslovuje.					
Žák uplatňuje kultivovaný mluvený a pohybový projev, dodržuje zásady hlasové hygieny a správného držení těla.	- práce s dechem, hlasem, držení těla, orientace v prostoru, verbální i neverbální komunikace, relaxační hry, soustředění, recitace, rytmická paměť	ČJ	1.	1., 2.	1. - 5.
Žák rozvíjí a opakuje herní situace, samostatně či s partnerem a ve skupině, přijímá herní pravidla a tvořivě je rozvíjí.	- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava, strukturování jevištní situace, improvizace, dialog – monolog, dramatizace předlohy, strukturované drama	ČJ	4.	1., 2.	1. - 5.
Žák přistupuje k dramatické a inscenační tvorbě jako ke společnému tvůrčímu procesu, ve kterém přijímá a plní úkoly, přijímá	sociálně komunikační dovednosti, skupinová inscenační tvorba, prezentace sebe sama, reflexe druhých, spolupráce, organizace, skupinová práce,	ČJ	4.	1., 2.	1. - 5.

odpovědnost za společnou tvorbu, podílí se na prezentaci jejího výsledku.	práce na postavě				
Žák propojuje různé herní dovednosti při verbálním i neverbálním vyjádření, doloží souvislosti mezi svým prožitkem a prožitkem druhých, vcití se do role druhého.	- smyslové vnímání, vyjadřování emocí, paměť a pozornost, práce rekvizitou	ČJ	4.	1., 2.	1. - 5.
Žák zná základní prvky dramatu, poezie i prózy.	- základní divadelní druhy – činohra, loutkové divadlo, pantomima, muzikál, stínohra, dramatizace básnických textů, jednoduchý hudební doprovod	ČJ	5.	1., 2.	1. - 5.

Dramatická výchova implementovaná do různých předmětů					
Očekávaný výstup	Učivo	Předmět	Výstup z RVP ZV	Období	Ročník
Žák tvoří krátký mluvený projev na základě vlastních zážitků.	- dramatizace textu, dialog	ČJ	4.	1.	1.
Žák v mluveném projevu správně dýchá, volí tempo řeči.	- telefonování, verbální i neverbální komunikace	ČJ	1.	1.	2.
Žák správně intonuje.	- dramatizace textu a situací, vlastní tvorba	ČJ	1.	1.	2.
Žák čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu.	- dramatizace	ČJ	1., 4.	1.	2.
Žák přednáší z paměti text a reprodukuje ho	- dramatizace textu, dialogu, poznávání světových autorů, pohádky z celého světa, vypravování podle obrázkové osnovy, vyjádření myšlenek	ČJ	4.	1.	2.
Žák reprodukuje, recituje literární texty, vnímá slyšené a čtené texty jako zdroj estetických prožitků.	- povídky, pohádky, básně, hádanky, dramatizace pohádek	ČJ	4., 5.	2.	4.
Žák interpretuje myšlenky prostřednictvím mediální komunikace.	- rozhlasové vysílání	ČJ	5.	2.	1.

Žák vyjádří vlastními slovy v běžných komunikačních situacích, podle komunikačního záměru.	- dramatizace rozhovoru, návštěva u lékaře	ČJ	1., 4.	2.	4.
Žák aplikuje znalost vyjadřování v běžných komunikačních situacích, účinně a kultivovaně se dorozumí ve škole i mimo školu.	- dramatizace komunikačních situací	ČJ	2.	2.	4.
Žák vyjádří jinou formou literární text.	- dramatizace bajky, vlastní tvorba	ČJ	4.	2.	5.
Žák interpretuje vlastní názor na přečtenou knihu, divadelní představení, film	- lidové tradice, Velikonoce, divadelní představení	ČJ	6.	2.	5.
Žák volí správnou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo	- básně, dialogy, kritika, sebekritiky	ČJ	1.	2.	5.
Žák reaguje odpovídajícím způsobem na pokyny dospělých při mimořádných událostech	- projektové dny	PRV	2.	1., 2.	1. - 5.
Žák prohloubí své hlasové, intonační a pěvecké návyky a dovednosti, aplikuje zásady hlasové hygieny.	- říkadla, dramatizace, rozvíjení smyslového vnímání	HV VV	1.	1.	2.

Žák vědomě používá správné pěvecké návyky a dovednosti a dodržuje hlasovou hygienu.	- hry k upevnění soustředění a pozornosti, opakování lidových a umělých písní	HV VV	1.	2.	5.
Žák předvede správné společenské chování při návštěvě kulturní společenské akce.	- vyprávění, poslouchání	VV	2.	1.	1.
Žák interpretuje různé vizuálně obrazná vyjádření a odlišné interpretace a porovnává je se svou dosavadní zkušeností.	- rozvoj představivosti, fantazie ve výtvarné výchově, citový prožitek	VV	5.	1.	2.

Příloha č. 2 – dotazník

Dotazník dramatické výchovy

Vážená paní učitelko, pane učiteli.

Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který se týká dramatické výchovy na Vaší škole. Dotazník a zjištěné informace budou součástí výzkumné části mé diplomové práce.

1. Vyučujete u Vás na škole dramatickou výchovu na 1. stupni? Ano ☐ Ne ☐

(Pokud ne, přejděte k 5. otázce)

2. Pokud ano, v kterých ročnících: 1. 2. 3. 4. 5.
☐ ☐ ☐ ☐ ☐

3. Naplňujete v dramatické výchově všechny očekávané výstupy DV z RVP ZV?

Ano ☐ Ne ☐

4. Pokud ne, které očekávané výstupy z RVP ZV ve výuce naplňujete:

(Využijte číslování z tabulky)

1. Období

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

2. Období

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Očekávané výstupy v RVP	
1. Období (1. – 3.	2. Období
1. Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla, dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.	1. Žák propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
2. Žák rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla hry, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná	2. Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi, dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
3. Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání	3. Žák rozpozná témata a konflikty v situacích a příbězích, nahlíží na ně z pozic různých postav, zabývá se důsledky jednání postav
4. Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních	4. Žák pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
5. Žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)	5. Žák prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
	6. Žák reflektuje svůj zážitek z dramatického díla, rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

5. Naplňujete některé očekávané výstupy dramatické výchovy v předmětech vyučovaných na 1. stupni? Ano ☐ Ne ☐

6. Pokud ano, které očekávané výstupy z RVP ZV jste využili a v kterých ročnících:
(Využijte číslování z tabulky)

Předmět:

Český jazyk

Ročník :

1.

☐

2.

☐

3.

☐

4.

☐

5.

☐

Výstup:

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Cizí jazyk

Ročník :

1.

☐

2.

☐

3.

☐

4.

☐

5.

☐

Výstup:

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

**Prvouka/ vlastivěda/
přírodověda**

Ročník :

1.

☐

2.

☐

3.

☐

4.

☐

5.

☐

Výstup:

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jiný předmět:

Ročník :

1.

☐

2. .

☐

3.

☐

4.

☐

5.

☐

Výstup:

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ročník :

1.

☐

2. .

☐

3.

☐

4.

☐

5.

☐

Výstup:

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

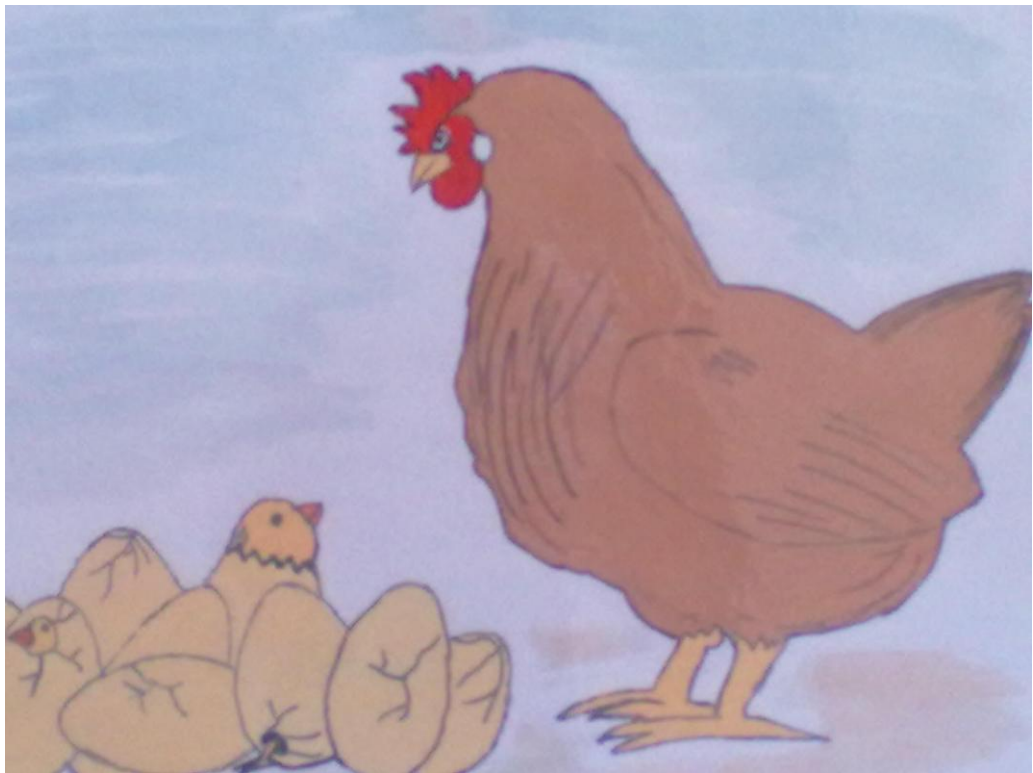
1. 2. 3. 4. 5. 6.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Děkuji za ochotu a laskavé vyplnění mého dotazníku. Lucie Kouklíková.

Příloha č. 3 – fotodokumentace







Příloha č. 4 – příběh Devět

Byla jednou slepička a měla devět kuřátek. Osmi říkali všelijak, deváté se jmenovalo Pipka. Našla – li slepička zrna, osm kuřátek se radovalo, deváté se rmoutilo: „Škoda, že je nás devět! Kdybych byla sama, každé zrnko by bylo moje.“

Jednou slepička slíbila kuřátkům, že jim přinese z pole klas. Přeletěla plot, kuřata čekala na dvoře. Osm se jich potěšilo, jak se budou dělit o klásek, ale Pipka si pomyslíla: „Půjdu mamince naproti a celý klásek na ní vyloudím.“

I vydala se tajně na cestu. Ale daleko nedošla. V zahradě byla jamka. Jak Pipka chvátala, spadla do jamky a nemohla ven. Bědovala, naříkala. Ale nikdo její nářek neslyšel.

Slepička se zatím vrátila domů jinou cestou. Když kuřátka spočítala, poznala, že jedno chybí. I ptala se: „Kde je naše Pipka?“ Ale nikdo nic o Pipce nevěděl.

Rozběhla se kuřátka po dvoře a jedno zašlo na zahradu. Tam uslyšelo, jak někdo naříká. Běželo po hlase, až našlo sestřičku v jamce.

„Počkej, Pipko, hodím ti dolů proutek a vyskočíš ven!“

Pipka vystoupila na proutek, ale z jamky dosud nemohla. Kuřátko snášelo suché listy, větévky, písek i kaménky. Ale jamka byla ještě příliš hluboká a Pipka stále bědovala: „Zahynu, ubohá, zahynu! Škoda, že tu nejsou ostatní.“

Běželo tedy kuřátko pro ostatní. Všechna kuřátka i se slepičkou snášela do jamky dřívka, listy, oblázky, stébla, větvičky, trávu, hrudky, všecko, co našla v zahradě. Jamka se rychle plnila a Pipka vystupovala výš a výše. Najednou hop! vyskočila z důlku a radovala se: „Dobře, že je nás devět! Kdybych byla sama, byla bych zahynula.“ (J. Johnová, V. Kuchtová, M. Vágová, 2007, s.43 – 44)

Příloha č. 5 – Rozhovor s třídní učitelkou

1) Jak se Vám líbil realizovaný program, který začleňoval metody DV?

„Program mě velice zaujal. A to hlavně svou strukturou. Líbilo se mi vedení programu a sled činnosti, které děti vykonávaly. Byla jsem překvapená, že žáci aktivně spolupracovali, přestože to pro ně bylo něco nového.“

2) V čem spatřujete hlavní účel realizovaného programu?

„Domnívám se, že program nabízí učitelům novou škálu metod a cvičení, které mohou zařazovat do svých hodin. Hlavní účel programu spatřuji převážně v práci s kolektivem. Zaujalo mě, jak děti při aktivitách společně pracovaly a pomáhaly si.“

3) Které metoda z realizovaného programu Vás nejvíce zaujala?

„V programu mě nejvíce zaujala metoda narativní pantomimy, kdy učitel příběh četl, a žáci pantomimou předváděli, co se v příběhu odehrávalo. Tuto metodu hodlám zařazovat i do svých hodin čtení. Myslím si, že tato metoda je velmi vhodná pro pochopení a zapamatování si příběhu. Někteří žáci ztrácejí při čtení dlouhého textu pozornost, a proto mě tato metoda zaujala, protože vzbuzuje u všech dětí aktivitu.“

4) Myslíte si, že je daný program pro děti přínosný?

„Ano, domnívám se, že je. Pozorovala jsem, že se při práci zapojovali i žáci, kteří nejsou v ostatních hodinách moc aktivní. Děti poznaly jiný styl výuky, který je motivoval a zaujal, protože byl pro ně neokoukaný. Dále se u dětí rozvíjela“

sociální stránka osobnosti, děti měly možnost pohlížet na daný problém z více úhlů pohledu a samy se rozhodly, jak jej budou řešit.

5) Myslíte si, že by měla být DV vyučována na 1. stupni ZŠ jako povinný předmět?

„Zařazování metod DV do výuky na prvním stupni ZŠ je jistě prospěšné, přesto se ale domnívám, že pro výuku předmětu DV nejsou v našem školství vhodné podmínky. Sama za sebe mohu říci, že z nedostatku času a patřičného vzdělání bych se tohoto úkolu nezhostila.“

Děkuji za rozhovor.